

# Die Implementierung des Kleingruppenprojektmodells und der PROGRESS-Methode

Eine vergleichende Evaluationsstudie

*work together in ...*  
**PROGRESS**



**Dissertationsschrift zur Erlangung eines Dokortitels im Fach Schul-  
pädagogik.**

Verfasst an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe; Fakultät I; Institut  
für Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Primar- und Sekundarstufe

Betreut durch:

Prof. Dr. Silke Traub; PH Karlsruhe (Erstgutachterin)

Prof. Dr. Diethelm Wahl; PH Weingarten (Zweitgutachter)

Verfasser:

**Steffen Wagner**

Acherstraße 30

77855 Achern

0173-4919458

sw-wagner@web.de

Abgabedatum: 30. April 2014

Disputation: 8. Juli 2014

## Inhaltsverzeichnis

<b>EINLEITUNG</b>	<b>7</b>
-------------------	----------

<b>1. DAS KLEINGRUPPENPROJEKT NACH TRAUB UND DIE PROGRESS-METHODE</b>	<b>10</b>
---	-----------

1.1 DIE AUSGANGSSITUATION	10
1.2 ANNAHMEN ZUM SELBSTGESTEUERTEN LERNEN	11
1.3 MERKMALE SELBSTGESTEUERTEN LERNENS ALS GRUNDLAGE DES KLEINGRUPPENPROJEKTS NACH TRAUB	17
1.4 BEFUNDE ZUM SELBSTGESTEUERTEN LERNEN IM AKTUELLEN PROJEKTUNTERRICHT	20
1.5 DAS KLEINGRUPPENPROJEKT NACH TRAUB ALS NOTWENDIGKEIT	23
1.6 DAS KLEINGRUPPENPROJEKT NACH TRAUB IM ÜBERBLICK	24
1.6.1 DAS SANDWICH-PRINZIP ALS BASISSTRUKTUR DES KLEINGRUPPENPROJEKTS NACH TRAUB	25
1.6.2 DIE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DAS KLEINGRUPPENPROJEKT NACH TRAUB	26
1.6.3 DAS KLEINGRUPPENPROJEKTMODELL NACH TRAUB IM ÜBERBLICK	31

<b>2. LEHRERFORTBILDUNG ALS MAßNAHME DER ERWACHSENENBILDUNG</b>	<b>35</b>
---	-----------

2.1 ERWACHSENENBILDUNG HISTORISCH BETRACHTET	35
2.2 LEBENSLANGES LERNEN ALS LEITMOTIV DER ERWACHSENENBILDUNG	42
2.2.1 DIE BIOGRAFIE ALS MOTIV DER ERWACHSENENBILDUNG	43
2.2.2 FORMALE UND NON-FORMALE PROZESSE IN DER ERWACHSENENBILDUNG	44
2.3 LEBENSLANGES LERNEN ALS PFLICHT?	46
2.3.1 KRITIK AM KONZEPT DES LEBENSLANGEN LERNENS	47
2.4 DER ERWACHSENE IN DER ERWACHSENENBILDUNG	48
2.5 ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSLANGES LERNEN ABSCHLIEßEND BETRACHTET	53
2.6 STRATEGIE 2020 – ERWACHSENENBILDUNG IM RAHMEN EUROPÄISCHER BILDUNGSPOLITIK	53
2.7 BILDUNGSSYSTEME IN EUROPA	55
2.8 DIE ZIELSEGMENTE EUROPÄISCHER BILDUNGSPOLITIK	57
2.8.1 LEBENSLANGES LERNEN	57
2.8.2 DIE SCHLÜSSELKOMPETENZEN	59
2.8.3 SCHULPOLITISCHE ZIELE DER EU	61

2.8.4 DIE BENCHMARKS	62
2.8.5 BEDEUTUNG DER EUROPÄISCHEN BILDUNGSPOLITIK FÜR DIE LEHRERFORTBILDUNG	63
2.9 LEHRERFORTBILDUNG ALS MAßNAHME DER ERWACHSENENBILDUNG	64
<b>3. LEHRERFORTBILDUNG</b>	<b>65</b>
3.1 LEHRERFORTBILDUNG ALS NOTWENDIGKEIT	65
3.2 LEHRERFORTBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG	67
3.3 KENNZEICHEN DER FORT- UND WEITERBILDUNG UND DER BERUFSEINSTIEGSPHASE	70
3.4 LEHRERFORTBILDUNG, LEHRERWEITERBILDUNG – EINE BEGRIFFSBESTIMMUNG UND DIFFERENZIERUNG	73
3.5 EMPFEHLUNGEN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ ZUR LEHRERFORTBILDUNG	77
3.6 GESETZLICHE GRUNDLAGEN ZUR LEHRERFORTBILDUNG	80
3.7 SCHULINTERNE LEHRERFORTBILDUNG SCHILF	85
3.7.1 MERKMALE EINER SCHULINTERNEN LEHRERFORTBILDUNG	85
3.7.2 SCHULINTERNE LEHRERFORTBILDUNG – GEHASST UND GELIEBT	91
3.7.3 ZIELE UND CHANCEN DER SCHULINTERNEN LEHRERFORTBILDUNG	94
3.7.4 GRENZEN UND UNWÄGBARKEITEN DER SCHULINTERNEN LEHRERFORTBILDUNG	96
<b>4. SCHULENTWICKLUNG</b>	<b>98</b>
4.1 VOM VERHÄLTNISS VON SCHULENTWICKLUNG UND LEHRERFORTBILDUNG	98
4.2 SCHULENTWICKLUNG IM LICHT DER LITERATUR	99
4.3 CHANGE MANAGEMENT UND GOVERNANCE-ANSÄTZE IN DER SCHULENTWICKLUNG	104
4.4 KOOPERATION UND SCHULENTWICKLUNG	107
4.5 EINORDNUNG DER LEHRERFORTBILDUNG IN DAS PHÄNOMEN DES LEBENSLANGEN LERNENS UND DER SCHULENTWICKLUNG	110
<b>5. BEFUNDE UND HANDLUNGSPSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN ZUR LEHRERFORTBILDUNG</b>	<b>112</b>
5.1 BEFUNDE ZUR WIRKSAMKEIT VON LEHRERFORTBILDUNGEN	113
5.1.1 AKZEPTANZ, ZUFRIEDENHEIT UND EINSCHÄTZUNGEN DER TEILNEHMERINNEN UND TEILNEHMER ALS GRADMESSEUR DER WIRKSAMKEIT VON FORTBILDUNGSMAßNAHMEN	113
5.1.2 VERÄNDERTE UND ERWEITERTE LEHRERKOGNITION ALS GRADMESSEUR DER WIRKSAMKEIT VON LEHRERFORTBILDUNGEN	114
5.1.3 DIE EBENE DES UNTERRICHTSPRAKTISCHEN HANDELNS	114
5.1.4 EFFEKTE DES VERÄNDERTEN LEHRERVERHALTENS BEI SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER	115

5.2 WIRKSAME TRAININGSKULISSEN FÜR LEHRERFORTBILDUNGEN	116
5.2.1 MICROTEACHING	116
5.2.2 KOGNITIVES LEHRERTRAINING	117
5.2.3 SITUiertes LERNEN	119
5.3 SUBJEKTIVE THEORIEN	120
5.3.1 VERÄNDERUNG SUBJEKTIVER THEORIEN – ROUTINEN DEMASKIEREN	123
5.4 SCHNELLES DENKEN, LANGSAMES DENKEN – ZWEI SYSTEME (DANIEL KAHNEMANN)	132

## **6. LERNTHEORETISCHE GRUNDLAGEN DER LEHRERFORTBILDUNG UND**

<b>IHR ANWENDUNGSBEZUG</b>	<b>136</b>
6.1 HANDLUNGS- UND LERNTHEORETISCHE GRUNDLAGEN DER FORTBILDUNG	136
6.2 MERKMALE GELINGENDER LEHRERFORTBILDUNGEN	142
6.3 GRUNDZÜGE DER LEHRERFORTBILDUNG ZUR IMPLEMENTIERUNG DES KLEINGRUPPEN- PROJEKTMODELLS NACH TRAUB UND DER PROGRESS-METHODE	143
6.3.1 DIE FUNDIERTE UND AN DER PRAXIS ERPROBTE THEORETISCHE GRUNDLAGE	144
6.3.2 DIE REALE UND BEDEUTSAME ANWENDUNGSSITUATION	145
6.3.3 MÖGLICHKEITEN DER REFLEXION DER EIGENEN UNTERRICHTSPRAXIS UND DAS ANGEBOT VON INTERPRETATIONS- UND HANDLUNGSAalternativen	147
6.3.4 LÄNGERFRISTIGE ANLAGE DER FORTBILDUNG MIT ALTERNIERENDEN PRÄSENZ- UND ERPROBUNGSPHASEN UNTER DEM SCHIRM DES SOCIAL SUPPORTS	148
6.3.5 PROFESSIONELLE TEILNEHMERINNEN UND TEILNEHMER	149
6.4 DIE PRÄSENZTAGE	149
6.4.1 DIE PRÄSENZTAGE 1 UND 2	150
6.4.2 PRÄSENZTAG 3	153
6.4.3 PRÄSENZTAG 4	154
6.4.4 PRÄSENZTAG 5	157

## **7. WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE GRUNDLAGEN**

7.1 VOM VERHÄLTNIS VON THEORIE UND PRAXIS	158
7.2 AUFBAU UND ABLAUF DES EMPIRISCHEN FORSCHUNGSPROZESSES	161
7.2.1 DER ENTDECKUNGSZUSAMMENHANG	162
7.2.2 DER BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG	164
7.2.3 DIE DATENERHEBUNG	165
7.2.4 UNERWÜNSCHTE EFFEKTE UND FEHLERQUELLEN IM INTERVIEW	178

<b>8. DIE DATENERHEBUNG</b>	<b>182</b>
8.1 GRUNDSÄTZLICHE ÜBERLEGUNGEN ZUM QUALITATIVEN FORSCHUNGSANSATZ	182
8.2 MÖGLICHE EINFLÜSSE AUF DIE DATENERHEBUNG	185
8.3 REFLEXION DER EINGESETZTEN FORSCHUNGSTRUMENTE	187
8.4 AUSWERTUNGSMETHODEN IN DER QUALITATIVEN FORSCHUNG	190
8.4.1 DIE GROUNDED THEORY ALS QUALITATIVE FORSCHUNGSSTRUKTUR UND METHODE DER DATENANALYSE	190
8.4.2 DIE VORGEHENSWEISE MIT DER FORSCHUNGSMETHODE GROUNDED THEORY	193
8.4.3 DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE	199
8.5 MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN QUALITATIVER FORSCHUNG UND QUALITATIVER FORSCHUNGSVERFAHREN	217
8.6 QUALITÄTSSTEIGERUNG VON TEXTANALYSEN DURCH DEN EINSATZ MEHRERER KODIERER (CO-RATER)	222
<b>9. DIE DATENLAGE</b>	<b>226</b>
<b>10. DIE DATENAUSWERTUNG ZUR EVALUATIONSSTUDIE</b>	<b>235</b>
10.1 ERLÄUTERUNGEN ZUM NACHFOLGENDEN KAPITEL	235
10.2 KERNFRAGE 1	238
10.2.1 DETAILFRAGE 1	238
10.2.1.1 DIE ERGEBNISSE AUS DER ITEMGRUPPE 2	239
10.2.1.2 DIE ERGEBNISSE AUS DER ITEMGRUPPE 4	241
10.2.1.3 DIE ANALYSE DER FORTBILDUNGSLOGBÜCHER ZUR KLÄRUNG DER DETAILFRAGE 1	253
10.2.1.4 DIE ANALYSE DER KLEINGRUPPENPROJEKTE ZUR KLÄRUNG DER DETAILFRAGE 1	258
10.2.1.5 DAS FAZIT ZUR DETAILFRAGE 1	261
10.2.2 DETAILFRAGE 2	265
10.2.2.1 DIE ANALYSE DER INTERVIEWDATEN ZUR KLÄRUNG DER DETAILFRAGE 2	265
10.2.2.2 DIE EINZELFALLANALYSEN ZUR KLÄRUNG DER DETAILFRAGE 2	271
10.2.2.3 DIE ANALYSE DER FORTBILDUNGSLOGBÜCHER ZUR KLÄRUNG DER DETAILFRAGE 2	289
10.2.2.4 DIE ANALYSE DER KLEINGRUPPENPROJEKTE ZUR KLÄRUNG DER DETAILFRAGE 2	298
10.2.2.5 DER GEGENSTAND DER FRAGMENTIERUNG	302
10.2.2.6 EINZELFALLANALYSEN ZUR KLÄRUNG DER DETAILFRAGE 2A	303
10.2.2.7 WARUM WERDEN BESTIMMTE FORTBILDUNGSINHALTE BEVORZUGT ODER AUSGELASSEN? (DETAILFRAGE 2B)	311

10.2.2.8 GIBT ES EINE VERBINDUNG ZWISCHEN DER SELEKTION VON FORTBILDUNGS- INHALTEN UND DER AKZEPTANZ DES KLEINGRUPPENPROJEKTMODELLS (DETAILFRAGE 2C)	317
--	-----

## **11. DIE IMPLEMENTIERUNG DES KLEINGRUPPENPROJEKTMODELLS**

<b>IN VERSCHIEDENEN FORTBILDUNGSMODI</b>	<b>325</b>
11.1 DIE KERNFRAGE 2	326
11.2 ERWARTUNGEN AN EINE SCHILF	329
11.3 KANN DIE SCHILF DIE IN SIE GESETZTEN ERWARTUNGEN ERFÜLLEN?	330
11.3.1 DIE DATEN AUS DEN LEITFADENINTERVIEWS	331
11.3.2 DIE DATEN AUS DEN FORTBILDUNGSLOGBÜCHERN	333
11.3.3 DIE KLEINGRUPPENPROJEKTE	334
11.3.4 DIE BESONDERHEITEN DER SCHILF	335
11.3.5 DER VERGLEICH DER KOOPERATIONSBEREITSCHAFT	343

## **12. ZUSAMMENFASSUNG UND EMPFEHLUNGEN**

12.1 ZUSAMMENFASSUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	354
12.2 EMPFEHLUNGEN AUF DER BASIS DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	356

## **LITERATURVERZEICHNIS**

## **ABBILDUNGS-, TABELLEN- UND GRAFIKVERZEICHNIS**

## **ERKLÄRUNG**

## Einleitung

Im Rahmen ihrer Habilitation konnte Silke Traub empirisch nachweisen, dass „(...) Die Ansprüche, die von der Lehr-Lernforschung, der Pädagogik und Didaktik, aber auch von der Wirtschaft oder den Bildungsplanverantwortlichen an den Projektunterricht gestellt werden und die als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie formuliert wurden und die von der Projektliteratur nochmals bekräftigt werden, bisher in der Projektpraxis kaum oder nur unzureichend realisiert (...)“ (Traub 2012, S. 15-16) werden. Ein wesentlicher Kritikpunkt Traubs an der aktuellen Unterrichtspraxis ist, dass die Schülerinnen und Schüler häufig unvermittelt mit der Projektarbeit konfrontiert und sodann mit dem hohen Freiheitsgrad, der dieser Unterrichtsgroßform naturgemäß inne wohnt, überfordert werden (vgl. Traub 2012, S. 107).

Als Konsequenz und auf der Grundlage eigener empirischer Forschungsergebnisse, ihren Erfahrungen als Lehrerin und unter Einbeziehung der historischen und aktuellen Forschungsliteratur zur Projektarbeit, entwickelte sie daraufhin eine eigenständige Projektkonzeption, das Kleingruppenprojekt nach Traub (Traub 2012), und fügt dieser Konzeption eine fein abgestufte und klar strukturierte Implementierungsstrategie, die PROGRESS-Methode (Traub 2012), hinzu.

Für die Durchführung einer Kleingruppenprojektarbeit benötigen Schülerinnen und Schüler eine Vielzahl von personalen und sozialen Kompetenzen. Dazu ist beispielsweise das Wissen über einen relevanten Sachverhalt ebenso von Bedeutung, wie über die möglichen Wege der Informationsbeschaffung und deren Verarbeitung (vgl. Traub 2012a, S. 14-15). Zu der methodischen Kompetenz muss notwendigerweise die sukzessive Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess treten. Eine elaborierte personale Lernvoraussetzung, die seitens der Lehrenden nicht als gegeben vorausgesetzt werden kann und für deren Erwerb geeignete Lernumgebungen bereitgestellt werden müssen.

Die PROGRESS-Konzeption will als eine solche Lernumgebung verstanden werden, ihre modulartige Struktur kann individuell auf die Bedürfnisse der Lernenden adaptiert werden.

Für Lehrerinnen und Lehrer stellt der Aufbau einer derart komplexen methodisch-didaktischen Lernumgebung eine Herausforderung dar, die das Maß der alltäglichen Planungs- und Handlungstätigkeit bei Weitem übersteigt. Standards und Routinen müssen reflektiert, gegebenenfalls modifiziert und schließlich wieder routinisiert werden - eine Herkulesaufgabe die geeignet ist, die Innovationskraft, die Motivation und die Frustrationstoleranz von Lehrerinnen und Lehrern auf eine harte Probe zu stellen. Es erscheint daher sinnvoll, die Implementierung beider Strukturen in einen konzertierten Rahmen zu stellen und diesen gegen störende Einflüsse abzusichern. Ein solcher Schonraum kann im Rahmen einer Lehrerfortbildung zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub und der PROGRESS-Methode geschaffen und verwirklicht werden.

Idealerweise überwinden Kleingruppenprojekte nach Traub die klassischen Fächer- und möglicherweise auch Jahrgangsgrenzen an einer Schule. Dies setzt jedoch ein verabredetes und schulweites Verständnis für die notwendigen Bedingungen, Strukturen und Prozesse einer derartigen Lern- und Arbeitskonzeption bei allen beteiligten Akteuren – Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Schulleitungspersonal – voraus. Das Kleingruppenprojektmodell und die ihm angeschlossene PROGRESS-Methode kann somit zu einem integralen Bestandteil einer lebendigen und an der Steigerung der Unterrichts- und Lernqualität orientierten Schulentwicklung avancieren.

Lehrerinnen und Lehrer besitzen in der Regel eine dezidierte Vorstellung von Projektunterricht. Ihre Einstellungen und Haltungen speisen sich aus den biografisch erworbenen Erfahrungen der eigenen Schulzeit, den Anleitungen von Mentorinnen und Mentoren im Rahmen der eigenen Ausbildung und schließlich aus den Repräsentationen, die durch die eigene oder die beobachtete Lehrtätigkeit von Kolleginnen und Kollegen aufgebaut worden ist. Derartige „subjektive Theorien“ (vgl. Wahl 2006) stellen effiziente, wenngleich nicht zwangsläufig ideale oder situationsangemessene Handlungsroutinen dar (vgl. Wahl 2006, S. 9-29). Sie zu modifizieren setzt ein dezidiertes und reflektiertes Vorgehen voraus, für das in der Regel ein spezielles Unterstützungssystem notwendig ist.



Die vorliegende Arbeit dokumentiert den Versuch, ein solches Unterstützungssystem zur Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub und der PROGRESS-Methode aufzubauen und interessierten Lehrerinnen und Lehrern, aber auch ihren Schulen, zur Verfügung zu stellen. Dabei kommen bereits erprobte Theorien, Prozesse und Organisationsstrukturen zum Einsatz, die im Rahmen zweier parallel durchgeführter Lehrfortbildungsmaßnahmen (Fortbildungsstränge) mit einer anschließenden Evaluationsstudie erforscht werden.

Der erste Teil der Arbeit widmet sich der Frage, wie Lehrerfortbildungen allgemein in den Kontext der Erwachsenenbildung einzuordnen sind. Danach verengt sich der Fokus auf die Bedeutung und die Wirkmechanismen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Berufsfeld von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen und schließlich wird die Blende wieder etwas geöffnet um die Bedeutung der Lehrerfortbildung im Rahmen der Organisations- und Schulentwicklung zu beleuchten.

Daran anschließend steht das Kleingruppenprojektmodell nach Traub und die PROGRESS-Methode sowie deren Spezifikationen hinsichtlich ihrer Implementierung im Vordergrund. Darauf aufbauend soll das für die Intervention vorgesehene Lehrerfortbildungskonzept vorgestellt und begründet werden.

Ein weiterer Teil der Arbeit ist zunächst den Forschungsfragestellungen, dem Forschungsdesign und der Forschungsmethodik gewidmet, bevor daran anschließend die generierten Ergebnisse zur Vorstellung kommen.

Im letzten Abschnitt dieses Textes sollen die Erkenntnisse zu einer abschließenden Reflexion zusammengeführt werden. Auf Grundlage dieser Reflexion werde ich Empfehlungen und Adaptionsmöglichkeiten für weitere Implementierungsdurchgänge für das Kleingruppenprojektmodell nach Traub und der PROGRESS-Methode aufzeigen. Und schließlich will ich versuchen, meine gewonnenen Erfahrungen aus den Fortbildungsmaßnahmen und aus den umfangreichen Gesprächen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in eine etwas allgemeinere Empfehlung für ähnliche Innovationsvorhaben an Schulen zu überführen.

## **1. Das Kleingruppenprojekt nach Traub und die PROGRESS-Methode**

### **1.1 Die Ausgangssituation**

Die vorliegende Arbeit folgt einem Forschungsdesiderat von Prof. Dr. Silke Traub, Professorin für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (university of education).

Seit mehr als 15 Jahren beschäftigt sich Silke Traub intensiv mit verschiedenen Formen und unterrichtlichen Ausprägungen selbstgesteuerten Lernens.

Mit ihrer 2012 veröffentlichten Habilitationsschrift stellt sie das Kleingruppenprojekt nach Traub und die PROGRESS-Methode vor, ein Stufenmodell zur schrittweisen Anbahnung von Projektkompetenz in Schulen. Ausgangspunkt war die Forschungsfrage: „Lernen Schülerinnen und Schüler im Projektunterricht selbstgesteuert?“ (Traub 2012a, S. 232).

Mithilfe einer breit angelegten empirischen Untersuchung konnte sie nachweisen, dass ein überwiegender Teil dessen, was an allgemeinbildenden Schulen unter Projektunterricht verstanden und sodann durchgeführt wird, den vielschichtigen Erwartungen an diese Unterrichtsform nicht gerecht wird (vgl. Traub 2012a).

Um eine Aussage dieser Tragweite und Dimension tätigen zu können, hat Traub zunächst einmal erfasst, welche konkreten pädagogisch-didaktischen, lernpsychologischen und institutionellen Erwartungen an Projektunterricht grundsätzlich geknüpft werden. Im Zentrum standen vor allem Überlegungen hinsichtlich der Selbststeuerungsprozesse und Verantwortungsübernahme Lernender für ihre eigenen Lernvorgänge.

Im Anschluss daran überprüfte sie die Projektpraxis an Baden-Württembergischen Schulen aller drei Schularten hinsichtlich der Frage, in welchem Ausmaß diese theoretischen Ansprüche realisiert werden. Dazu erforschte sie sowohl die subjektiven Einschätzungen der Lernenden und der Lehrenden sowie die objektivierten Unterrichtsbeobachtungen, die von geschulten Beobachtern vorgenommen wurden.

„Insgesamt zeigt der Blick in die Praxis ein eigentlich schockierendes Ergebnis: Die dem Projektunterricht von vielen Seiten zugesprochene Umsetzung selbstgesteuerten Lernens wird von den Lehrenden und Lernenden und auch von Beobachtern so nicht wahrgenommen und bewertet.“

Projektunterricht kann damit dem formulierten Anspruch nicht gerecht werden und scheidet nach dieser Untersuchung in seiner derzeitigen Umsetzung als „selbstgesteuerte Lernumgebung“ aus“ (Traub 2012a, S. 233; Hervorheb. im Original).

Das folgende Kapitel geht zunächst auf die Annahmen der Autorin zum selbstgesteuerten Lernen ein, beschreibt anschließend die der PROGRESS-Methode zugrunde gelegte Projektkonzeption (Kleingruppenprojekt nach Traub) und expliziert schließlich das von ihr synthetisierte Stufenmodell zur Anbahnung einer gesteigerten Projektkompetenz.

## **1.2 Annahmen zum selbstgesteuerten Lernen**

In ihrer Arbeit analysiert Traub die semantische und psychologische Dimension des Begriffspaares *selbstgesteuertes Lernen* anhand der einschlägigen psychologischen Literatur zu diesem Thema (vgl. Traub 2012a, S. 18-35). Sie findet verschiedene Modelle und Konzeptionen selbstgesteuerten Lernens vor, darunter das Modell der Kognitionspsychologie basierend auf den Forschungen von Reinmann-Rothmeier & Mandel (1999), Deci & Ryan (1993) und Friedrich & Mandel (1992). Daneben stellt sie das vom Deutschen PISA-Konsortium präferierte Rahmenmodell von Boekaerts (2003) vor.

Als erstes Ergebnis hält sie fest, dass es eines bestimmten Menschenbildes bedarf, um Selbststeuerungsprozesse hinsichtlich des Lernverhaltens von Individuen zu beschreiben.

Dieses grundlegende Menschenbild weicht deutlich vom verhaltenspsychologischen Menschenbild (Thorndike; Watson; Skinner; Guthrie; Dollard; Miller u.a.) ab, für welches, sehr vereinfacht skizziert, ein Regelkreismodell aus Reiz-Reaktion-Reiz zugrunde liegt (vgl. Seel 2003, S. 17-21; Zimbardo & Gerrig 2004, S. 625-626). Vielmehr geht Traub von folgenden Annahmen aus:

- „Der lernende Mensch steht im Mittelpunkt: Er ist Initiator und Organisator seines eigenen Lernprozesses;
- Lernen wird als aktiver, zielgerichteter, kumulativer Prozess betrachtet.
- Gemeinsam ist neueren Sichtweisen auch eine (sozial-)konstruktivistische Position“ (Traub 2012a, S. 19)

Mit dieser Position entsteht sodann ein Subjekt, das durch seine eigene Willenskraft weitestgehend selbst entscheidet, wann es was und wozu lernen will. Zum Verständnis dieses Vorgangs ist der Begriff des *Selbst* notwendig. Im Selbst versuchen Individuen das „materielle Ich“, welches alle körperlichen Wahrnehmungen und Reaktionen beinhaltet, das „soziale Ich“, welches die Außenwahrnehmungen der Umwelt bezogen auf sich selbst darstellt und das „spirituelle Ich“, das Gedanken und Gefühle überwacht, zu integrieren (vgl. Zimbardo & Gerrig 2004, S. 633). Aus dem Selbst wird das Selbstkonzept generiert. Im Selbstkonzept ist die Art und Weise, wie Subjekte sich selbst, ihre Umwelt und die Reaktionen der Umwelt auf sich selbst wahrnehmen und interpretieren und wie sie wahrgenommen werden wollen, dargestellt. Für diese Wahrnehmungsleistung sind beständige Reflexionsprozesse notwendig, die weit über das Maß einer Reiz-Reaktions-Reiz-Kette hinausgehen. „Das Selbstkonzept ist eine dynamische geistige Struktur, die intra- und interpersonale Verhaltensweisen und Prozesse motiviert, interpretiert, strukturiert, vermittelt und reguliert. Das Selbstkonzept umfasst viele Komponenten. Dazu gehören Erinnerungen an sich selbst, Überzeugungen, Motive, Werte und Fähigkeiten: das ideale Selbst, das sie am liebsten werden möchten; die möglichen Selbst, deren Verwirklichung sie erwägen; positive und negative Bewertungen ihrer selbst (Selbstwertgefühl); und Überzeugungen davon, was andere über sie denken“ (Zimbardo & Gerrig 2004, S. 633). Somit ist die große Nähe von Selbstkonzept und Selbststeuerung augenscheinlich: Subjekte erleben sich selbst und ihre Umwelt kausal verbunden, entwickeln Planungsentwürfe und versuchen diese zu realisieren, sie sind demnach reflexiv und aktiv.

In diesem Zusammenhang weisen Konrad und Traub darauf hin, dass Individuen bei der Steuerung ihrer (Lern-)Leistungen selten ausschließlich internen Prozessen und Beweggründen folgen, vielmehr liegt eine Mischform aus inneren und äußeren Steuerungsfaktoren vor. Im schulischen Kontext finden beständig äußere Einwirkungen auf den Lernvorgang der Individuen statt. „Es bleibt festzuhalten: Selbstgesteuertes Lernen kann auf einem Kontinuum angesiedelt werden, dessen Pole einerseits *absolute Autonomie* und andererseits *vollkommene Fremdsteuerung* heißen. Der Begriff Selbststeuerung markiert damit eine Lernform, bei der der/die Lernende mehr oder weniger Initiator und Verantwortlicher seiner/ihrer Lerntätigkeit ist und in unterschiedlichem Ausmaß Unterstützung und Hilfe erfahren und heranziehen kann“ (Konrad und Traub 2009, S. 5-6).

Als „zentrale Merkmale“ selbstgesteuerten Lernens arbeitet Traub heraus, dass

- „die Lernenden in kognitiver bzw. metakognitiver, motivationaler und verhaltensbezogener Hinsicht den Lernprozess selbst aktiv beeinflussen (sich das Lernen also bewusst machen);
- eine selbstbezogene Feedbackschleife während des Lernprozesses wirksam ist. Die Lernenden überwachen im Lernprozess ständig ihre Lernaktivitäten und reagieren auf verschiedene Weise auf dieses Feedback (also reflexiv sind);
- Lernende sich selbst motivieren. Dieses motivationale Element betrifft die Frage, warum und mit welcher Intensität eine Person eine bestimmte selbststeuernde Maßnahme ergreift (also für Lernen motiviert ist);
- die Lernenden ihr Verhalten volitional steuern. Dazu gehört insbesondere die Fähigkeit des Individuums, über Mechanismen der Motivations- und/oder Emotionskontrolle, seiner Lernabsichten vor konkurrierenden Einflüssen zu schützen (also selbst gesteuert agieren)“.

(Traub 2012a, S. 21)

Aus diesen Merkmalen selbstgesteuerten Lernens leitet die Autorin sodann personenbezogene Eigenschaften ab, die erfolgreich selbstgesteuert Lernende auszeichnen:

- „Erfolgreiche Lerner verfügen über zahlreiche spezifische und generelle Lernstrategien und setzen diese auch flexibel ein
- Zusätzlich zum strategischen Wissen besitzen sie auch ein breites Weltwissen, so dass sie bei vielen Lernanforderungen auf reichhaltige inhaltsspezifische Vorkenntnisse zurückgreifen können
- Im aktuellen Lernprozess wirken strategische, metakognitive und Vorwissenskomponenten eng zusammen
- Der gute Lerner sieht einen ursächlichen Zusammenhang zwischen persönlicher Anstrengung bei der Ausführung und Steuerung von Strategien und dem Lernerfolg

- Schließlich schirmt er sein Lernverhalten erfolgreich gegen konkurrierende Verhaltensweisen oder ungünstige Emotionen ab“  
(Traub 2012a, S. 21)

Aus den Merkmalen selbstgesteuerten Lernens und den daraus zu erwartenden personenbezogenen Eigenschaften erarbeitet Traub eine Definition selbstgesteuerten Lernens und beschreibt das Phänomen wie folgt: „Selbstgesteuertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet“ (Traub 2012a, S. 21; vgl. auch Konrad und Traub 2009, S. 8).

Nach den Erkenntnissen der Kognitionspsychologie (vgl. Seel 2003, S. 17-22; Konrad und Traub 2009; Traub 2012a; Wahl 2006 und Roth 2011) handelt es sich bei Lernprozessen um konstruktive Vorgänge, die von Individuen aktiv betrieben werden und für die sie Werkzeuge einsetzen müssen. Diese Werkzeuge dienen der Informationsaufnahme, der Verarbeitung und Organisation neuer Information, sowie der Steuerung des Lernprozesses insgesamt.

Für den Bereich der Informationsaufnahme, Verarbeitung und Organisation benötigen Lernende ein möglichst vielfältiges Repertoire von Lernstrategien. Diese wiederum können in drei Kategorien unterteilt werden:

- *Wiederholungs- und Einprägungsstrategien* helfen die Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand zu richten, ermöglichen die Encodierung der Sachinformation ins Arbeitsgedächtnis (vgl. Roth 2011) und bereiten die Information auf die Einspeicherung in tiefere Gedächtnisstrukturen vor.
- *Elaborationsstrategien* dienen der eigentlichen Festigung von (neuen) Informationen. Dabei wird neues Wissen mit bereits bestehendem Wissen verknüpft und im Langzeitgedächtnis verankert. Strukturierende Unterrichtsmethoden, wie beispielsweise die Sortieraufgabe, das Partner- oder Multiinterview, der Glückstopf oder eine Strukturlegetechnik können diese Aufgabe gut erfüllen.

- *Organisationsstrategien* werden benötigt um zunächst einmal relevante Informationen von weniger bedeutsamen oder zusammenhangslosen Inhalten zu separieren. Weiter helfen sie bei der Vernetzung neuer Informationen mit bereits bestehenden und etablierten Wissensbeständen. Als Beispiele für Unterrichtsmethoden sollen hier das Netzwerk, die Strukturlegetechnik, die Gedächtnislandkarte (Mind-Map) oder die Metaplanarbeit genannt werden.

(vgl. auch Konrad und Traub 2009, S. 29 und Mattes 2011)

Zusätzlich zu den Lernstrategien, die in der Regel einen ausgeprägt operativen bzw. exekutiven Charakter aufweisen, besitzen erfolgreich selbstgesteuert Lernende wirksame Instrumente im Bereich der Selbstregulation (vgl. Konrad 2005). Dazu nennen Konrad und Traub verschiedene Handlungen, die der Lernende vor, während und gegebenenfalls nach der intendierten Lernhandlung durchführen muss:

- „Den Ausgangspunkt der Handlung bestimmen
- Ziele definieren
- Handlungswege ableiten
- Handlungsschwierigkeiten erkennen
- Die erforderlichen Lernschritte ausführen
- Das eigene Vorgehen bzw. die bisherigen Ziele im Handlungsvollzug modifizieren“

(Konrad und Traub 2009, S. 30)

Die genannten Handlungsschritte sind, will man eine hierarchische Struktur aufbauen, eine Handlungsebene über dem Einsatz der Lernstrategien anzusiedeln, sie dienen der Prozesskontrolle. Diese metakognitiven Strategien vergleichen Konrad und Traub mit einer Kommandoebene: „Ganz allgemein, hat der Begriff der Metakognition mit dem Wissen und der Kontrolle über das eigene kognitive System zu tun. Metakognitive Aktivitäten heben sich von den übrigen mentalen Aktivitäten dadurch ab, dass kognitive Zustände oder Prozesse die Objekte sind, über die reflektiert wird. Metakognitionen können daher Kommandofunktionen der

Kontrolle, Steuerung und Regulation während des Lernens übernehmen. Auf der phänomenologischen Ebene können sie als eine Art innerer Dialog gesehen werden, den der/die Handelnde mit sich selbst führt. Die metakognitiven Strategien werden als die zentrale Komponente des selbstregulierten Lernens betrachtet“ (Konrad und Traub 2009, S. 30). Reflexivität ist eine Konstituente der metakognitiven Leistung eines Individuums. In einem fortwährenden Ist-Soll-Abgleich ist ein Teil der kognitiven Ressourcen mit der Selbstbeobachtung beschäftigt und generiert daraus Steuerungsimpulse. Die Steuerung des Lernprozesses selbst untergliedern Konrad und Traub in wiederum drei kognitive Operationen:

- *Planen:* Aufgrund einer Problemanalyse generieren Lernende Fragestellungen und/oder Ziele. Mögliches Vorwissen hilft bei der Auswahl geeigneter Lernstrategien und bei der Strukturierung der neuen Information
- *Überwachen:* Die Zweckdienlichkeit und Wirksamkeit der eingesetzten Lernstrategien müssen beständig überprüft und gegebenenfalls nachjustiert, die Lernaktivitäten hinsichtlich des Erreichens der avisierten Ziele überwacht werden.
- *Regulation:* Auf die emotionalen und motivationalen Grundlagen für den Lernprozess können innere und äußere Störungen einwirken. Diese müssen erkannt und in geeigneter Weise beantwortet werden.

(vgl. Konrad und Traub 2009, S. 31)

Metakognitive Steuerungsprozesse laufen bei lernenden Individuen häufig vor- oder unbewusst ab und können fließende Übergänge hin zu den Lernstrategien aufweisen (vgl. ebd.).

Zwischen dem Einsatz von Lernstrategien und metakognitiven Überwachungs- und Steuerungsprozessen besteht eine Verbindung, die als dritter Bedingungsfaktor für selbstgesteuertes Lernen gelten kann, die „motivationale Perspektive“ (Traub 2012a, S. 24). „Auf der unteren Ebene sind motivationale Prozesse angesiedelt, die dafür sorgen,

- dass überhaupt ein Lernprozess in Gang gesetzt wird,
- dass die erforderlichen Zeit- und Kraftressourcen zur Verfügung stehen,



- dass das Lernen auch bei Schwierigkeiten aufrecht erhalten und gegen konkurrierende Bestrebungen abgeschirmt wird“

(Boekaerts 2003, nach Traub 2012a, S. 24)

### **1.3 Merkmale selbstgesteuerten Lernens als Grundlage des Kleingruppenprojekts nach Traub**

Traub verarbeitet die bisherigen Überlegungen aus der Forschungsliteratur zum selbstgesteuerten Lernen weiter zu einem eigenen Merkmalskatalog, den sie als Grundlage für ihre eigene Projektkonzeption heranzieht. Als grundlegende Merkmale benennt sie: *Motivation, Kognitive Lernstrategien, Metakognitive Strategien, Reflexivität und Bewusstheit* sowie das soziale Merkmal der *Kooperation* sowie das Leistungsmerkmal des *Lernerfolgs* (vgl. Traub 2012a, S. 30-35).

#### *Motivation*

Vor allem intrinsisch motivierte Lernhandlungen tragen nach Traub prototypische Komponenten der Selbststeuerung in sich. Durch die entsprechende Gestaltung der Lernumgebung, bewusste Auswahl und Vorbereitung der Lerninhalte und des (sozialen) Kontextes einer Lernhandlung kann die Motivationslage positiv begünstigt werden. In einer positiven Rückkopplung wirken Selbstwirksamkeitserfahrungen, Erfolgserlebnisse und konstruktives Feedback verstärkend auf die Antriebslage der Lernenden ein. Lernumgebungen sollten soziale, ebenso wie Autonomieerfahrungen ermöglichen und nicht bei den aktuellen Präferenzen der Lernenden stehen bleiben. Vielmehr gilt es Interesse für neue Lerninhalte zu wecken und die Komplexität der Anforderungen so zu steigern, dass Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserfahrungen die Lernmotivation weiter speisen (vgl. ebd.).

#### *Kognitive Lernstrategien*

Unter kognitiven Strategien versteht Traub Strategien, mit deren Hilfe Informationen encodiert, organisiert und in Bezug zum Vorwissen gestellt werden können (ebd.). Selbstgesteuert Lernende verfügen über ein Repertoire an unterschiedlichen Lern- und Arbeitsmethoden, aus dem sie situations- und zweckadäquat eine günstige Auswahl treffen und diese schließlich zielorientiert einsetzen. Zur Methodenkompetenz erfolgreicher Lerner gehört auch die Fähigkeit der Adaption von Methoden auf den gegebenen Lernanlass sowie die Reflexion der eingesetzten

Mittel. Für sie gibt es einen Zusammenhang zwischen den eingesetzten Lernstrategien und dem Lernerfolg. Traub unterscheidet in „Wiederholungs- und Einprägungsstrategien“, „Enkodier-/Elaborationsstrategien“ und „Organisations-/Abrufstrategien“ (Traub 2012a, S. 32).

### *Metakognitive Strategien*

„Die Aufgabe metakognitiver Strategien ist es, den Lernfortschritt zu regulieren, zu steuern und zu überwachen. Während kognitive Strategien unmittelbar auf den kognitiven Fortschritt abheben, wird dieser hier reguliert und überwacht. Es können Strategien zur Planung, Überwachung und Regulation kognitiver Prozesse unterschieden werden, ebenso wie Kontrollstrategien, welche die situationsangemessene Planung (Wie packe ich dieses Problem an?), Überwachung (Das habe ich nicht verstanden!) und Regulation (Das muss ich nochmals versuchen) der oben skizzierten Prozesse unterstützen“ (Traub 2012a, S. 33).

### *Reflexivität und Bewusstheit*

Dieses Merkmal korrespondiert mit den metakognitiven Strategien. Während die metakognitiven Strategien eher vor- oder unterbewusste, routinisierte oder intuitive Vorgänge darstellen, die dem Lernenden in der Regel wenig Aufmerksamkeit oder Ressourceneinsatz abverlangen (Ausschalten des Fernsehers, auswählen einer günstigen Tageszeit um zu Lernen, benötigte Unterlagen bereitstellen usw.), bedeutet das Nachdenken über und das Auswerten des Lernprozesses eine bewusste Anstrengung.

Selbstgesteuert Lernende verschaffen sich Klarheit über die Problemlage, die zur Verfügung stehenden Mittel und Ressourcen, den Kontext und die daraus notwendigen Adaptionen der kognitiven Strategien und sie geben sich selbst ein Feedback zum Lernprozess und zum erwarteten Lernerfolg.

### *Kooperation*

Schulische Lernprozesse finden im sozialen Raum und innerhalb sozialer Kontextsituationen statt. Der Art und Weise der Zusammenarbeit fällt dabei ein besonderes Gewicht zu. Traub nennt vier Kennzeichen kooperativer Lernformen, sie sind dadurch gekennzeichnet, dass ...

- „mindestens zwei Personen zusammen arbeiten, mit dem Ziel etwas dabei zu lernen,
- die Gruppe nur so groß ist, dass noch alle miteinander interagieren können,
- keine direkte Supervision durch eine Lehrperson stattfindet und
- die Lernenden gleichberechtigte Interaktionspartner sind“.

(Traub 2004, S. 32-33)

Und weiter definiert sie: „Kooperatives Lernen bezeichnet eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung“ (Traub 2004, S. 32). In der kommunikativen Verarbeitung der Lerninhalte liegt die Chance dieser Form des Lernens. Sich beständig über das Thema, die Frage- oder Problemstellung auszutauschen, zu diskutieren, fördert die Tiefenverarbeitung des Lerngegenstandes, erhöht die Lernmotivation und schafft emotionale Bezüge zum Thema (vgl. Wahl 2006, S. 171-172; Traub 2012a, S. 33). Hinsichtlich der Arbeit in Kleingruppenprojekten an komplexen Problemen ist die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation unerlässlich.

Um eine derartige Arbeitsform zu fördern, sind Stützungsmaßnahmen durch die betreuenden Lehrerinnen und Lehrer notwendig:

- Bereitstellen von und unterweisen in kognitiven Lernstrategien, welche die Informationsaufnahme und Verarbeitung vorbereiten und unterstützen
- Unterstützen von Gruppenbildungsprozessen und Stärkung der Kommunikationskultur in den Lerngruppen
- Implementierung einer Feedbackkultur und Struktur die sowohl den Einzelnen, wie auch die Gruppe insgesamt hinsichtlich der Zielerreichung stärkt
- Zur Aufgabenteilung ermuntern, um so die gegebenen Ressourcen (Zeit, Material, Werkzeuge u.a.m.) effizient zu nutzen

(vgl. Traub 2012a, S. 33-34)

Kooperative Lernstrukturen sind vor allem dann förderlich, wenn die Bedeutung der Arbeitsprozesse und Abläufe regelmäßig Gegenstand der Reflexion wird. „Er-

folgreiche Arbeitsgruppen vergegenwärtigen sich, welche Verhaltensweisen hilfreich und störend sind und welche Aktivitäten beizubehalten oder zu verändern sind“ (Konrad & Traub 2010, S. 32-33).

### *Lernerfolg*

Zurecht verweist Traub darauf, dass selbstgesteuertes Lernen keinen Wert für sich darstellt, sondern im Dienste des Lernerfolgs stehen muss. Ohne eine begünstigende Wirkung auf die Lernleistung, sind elaborierte Lernarrangements, wie die in einer selbstgesteuerten Lernumgebung, nur schwer darstellbar. „Beobachtungen aus dem Alltag sprechen eher für einen Zusammenhang“ (Traub 2012a, S. 35).

## **1.4 Befunde zum selbstgesteuerten Lernen im aktuellen Projektunterricht**

Um diese Frage beantworten zu können untersuchte Traub zunächst die Projekttheorie gängiger Projektmodelle und Konzepte auf Übereinstimmungen zwischen den Merkmalen selbstgesteuerten Lernens und den gemeinsamen Merkmalen der Projekttheorien, um diese dann in der Unterrichtsrealität auf ihre Konsistenz hin zu überprüfen.

Als theoretische Grundlage dienten für den ersten Arbeitsabschnitt die Projektmodelle von Karl Frey, Wolfgang Emmer & Klaus-Dieter Lenzen, Herbert Gudjons, von Dagmar Hänsel und schließlich das Modell von Hans Jürgen Apel & Michael Knoll. Auf die genauere Beschreibung der einzelnen Modelle wird an dieser Stelle verzichtet, sie sind ausführlich bei Traub (2012a) beschrieben. Die übereinstimmenden Kriterien und Merkmale sind jedoch für diese Arbeit von Bedeutung und sollen kurz zusammengestellt werden.

### *Gemeinsame Kriterien der genannten Projektkonzeptionen*

- *Schülerorientierung*: Die Themenstellung soll dem Lebenszusammenhang der Lernenden entnommen werden, sie sollen selbst bei der Themenauswahl beteiligt sein und ihr Vorwissen in die Arbeit mit einbringen können. Die Gestaltung und Ausführung des Arbeitsprozesses liegt wesentlich in den Händen der Lernenden, sie tragen die Verantwortung für den eigenen Lernprozess.

- *Handlungsorientierung*: Beginnend bei der Themenauswahl, fortgesetzt bei der Prozesssteuerung und abschließend bei der Evaluation des Ergebnisses – von den Lernenden geht die Aktivität aus. Alle Lernschritte sollen von den Schülerinnen und Schülern „multisensorisch“, also ganzheitlich erlebt und erfahren werden. Die Projekttheorie verspricht sich von diesem Vorgehen einen nachhaltigen Lernerfolg, der über das Maß herkömmlicher Unterrichtsgroßformen hinausgeht.
- *Produktorientierung*: Projekte sollen mit einem vorzeigbaren materiellen oder geistigen Produkt abgeschlossen werden.
- *Unterrichtliche Rahmenbedingungen*: Die übliche Rhythmisierung des Unterrichts ist unterbrochen, die Lernenden bestimmen innerhalb eines Rahmens selbst über ihre Arbeitszeit. Unter Umständen kann auch jahrgangsheterogen gearbeitet werden.
- *Phasenstruktur der Arbeitsorganisation*: Projekte folgen einer Grund-Choreografie aus Planungs-, Arbeits- und Reflexionsphase. Je nach Komplexität der Aufgaben- oder Problemstellung werden die grundsätzlichen Ablaufabschnitte weiter untergliedert.
- *Problemorientierung*: Die Notwendigkeit einer gemeinsamen und zielführenden Arbeit entsteht vor allem dann, wenn ein „wirkliches Problem“ der Ausgangspunkt der Bemühungen ist. Derartige Problemkonstellationen besitzen häufig eine technische, lebensumweltliche oder gesellschaftliche Relevanz in der Bewertung der Schülerinnen und Schüler.
- *Arbeitsmodus*: Die Lernenden arbeiten selbstgesteuert und benutzen verschiedene Lernstrategien.
- „Vergnügungs- und Erlebnisprojekte entsprechen nicht dem Projektgedanken eines ernsthaften Lernens“.  
(vgl. Traub 2012a, S. 64)

Auch in der Prozessfolge sind Übereinstimmungen der Modelle erkennbar:

- Das Initial entstammt in der Regel einer Idee oder einer bestimmten Initiative einer Schülerin, eines Schülers, einer Lehrerin oder eines Lehrers. Diese Gedanken streuen und es finden sich weitere Interessenten für dieses

Thema. Simultan können Alternativen eruiert und diskutiert werden um schließlich ein Thema zum Projektthema zu erheben.

- In der folgenden Planungsphase erarbeiten die Lernenden mit oder ohne Hilfe einen ersten Fahrplan für die Projektarbeit. Darin können Projektziel, Zeitrahmen, Arbeitsverteilung, Material- und Informationsbedarf oder mögliche Kooperationspartner benannt sein.
- In der darauffolgenden Arbeits- oder Durchführungsphase arbeiten die Lernenden mehr oder weniger gemäß der Planung an der Umsetzung der Projektziele.
- In einer Präsentationsphase wird das Produkt und/oder die wesentlichen Meilensteine der Projektarbeit einem Publikum vorgestellt. Die Spannbreite reicht von klassenintern bis vollkommen und uneingeschränkt öffentlich (Internet).

(vgl. Traub 2012a, S. 65)

Traub weist nach der Zusammenstellung der übereinstimmenden Merkmale aller Projektmodelle darauf hin, dass zwar die pädagogischen Intentionen, also die einzelnen Ablaufabschnitte und Strukturen, fein ziseliert erdacht und in der Literatur dargestellt sind; allen gemeinsam ist jedoch die Absenz von Umsetzungs- und Anbahnungsstrategien. „Auffällig ist bei allen Modellen, dass zwar die Phasen und einzelnen Schritte bzw. wichtigen Merkmale benannt werden, dass aber bei keinem Modell deutlich gemacht wird, wie Projektunterricht nun wirklich umgesetzt werden soll, wie diese Phasen mit Leben erfüllt werden und wie Lehrende und Lernende sich in diesen Prozess einbringen können. Da alle Modelle gerade aber beanspruchen, Lehrenden Hilfen anzubieten auf dem Weg zum Projektunterricht, ist dieses Ergebnis eher enttäuschend. Es bleibt abzuwarten, wie Lehrende tatsächlich mit der Projektliteratur umgehen. Aber genau an dieser Stelle sehe ich die Schwachstelle der Projektliteratur: es gibt keine theoriegeleitete Praxisanwendung. Was fehlt sind damit konkrete Hilfen, um den Prozess des Projektunterrichts im Sinne selbstgesteuerten Lernens durchzuführen“ (Traub 2012a, S. 65).

### 1.5 Das Kleingruppenprojekt nach Traub als Notwendigkeit

Nach diesem Resümee überprüfte die Autorin die Projektarbeit vor dem Hintergrund der Unterrichtswirklichkeit. Dabei berücksichtigte sie sowohl die Lehrer- als auch die Schülerperspektive. Um belastbare Daten zu generieren, entschied sich Traub für ein methodisch aufwändiges Forschungsdesign, bestehend aus Selbstauskünften und Fremdbeobachtungen. Nachfolgend werden ihre Erkenntnisse komprimiert dargestellt<sup>1</sup>.

„Projektarbeit kann nach dieser Untersuchung dem an ihn gestellten Anspruch in der Schulwirklichkeit nicht gerecht werden und löst diesen nicht ein: So wird im Schulalltag viel unter dem Deckmäntelchen Projekt praktiziert, das aber kaum den Kriterien, die an ein Projekt angelegt werden, entspricht. Die in der Theorie für die Praxis entwickelten Modelle bleiben unberücksichtigt. Die Merkmale selbstgesteuerten Lernens werden nur ansatzweise oder gar nicht eingelöst, so dass in der Projektwirklichkeit nicht von einer selbstgesteuerten Lernumgebung gesprochen werden kann“ (Traub 2012a, S. 127-128). Alleine der Bereich der Lernmotivation scheint den Erwartungen gerecht zu werden. Sowohl die Lehrenden, wie auch die Lernenden berichten von einer motivierenden Wirkung, die von Projektarbeit ausgeht. Dieser Eindruck wird durch geschulte Beobachter, die Projektunterricht begleitet haben, geteilt. Allerdings bleibt für Traub die Kausalrichtung der Motivation ungeklärt: Ist alleine die willkommene Andersartigkeit vom Unterricht normaler Konfektion der Motivator für Projektarbeit oder ist die Beschäftigung mit einem gehaltvollen Problem der Antrieb für engagierte Projektarbeit? Hinsichtlich des Projektmerkmals Kooperation weichen die Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer deutlich von dem Erleben der Schülerinnen und Schüler ab. Während die erste Gruppe sich von Projektarbeit Chancen für die Entwicklung sozialer Kompetenzen verspricht, wähnt sich die zweite Gruppe eher in einer Situation der Unsicherheit und Anspannung. Für die Lernenden sind die sinnvollen Möglichkeiten einer Kooperation häufig nicht erkennbar und kooperative Strategien wurden mit ihnen nicht einstudiert (vgl. Traub 2012a, S. 126-127).

Bei den Projektmerkmalen Selbstregulation, Reflexivität und Bewusstheit sind sich Lehrende, Lernende und Beobachter einig: Sie können im derzeitigen Projektun-

---

<sup>1</sup> Die detaillierten Ergebnisse und das genaue Forschungsdesign finden sich in Traub (2012) *Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens?* Erschienen im Klinkhard-Verlag.

terricht nicht oder nur unwesentlich beobachtet werden. Die Schülerinnen und Schüler wenden weder metakognitive Strategien noch Lernstrategien regelmäßig und bewusst an.

Projektunterricht stellt keinen Wert an sich dar, er soll vielmehr nachhaltiges Lernen im komplexen Kontext und persönliche Lernerfolge ermöglichen. Aber auch in diesem Punkt bleibt die Unterrichtswirklichkeit hinter dem Anspruch der Projekttheorie zurück. Lehrerinnen und Lehrer sehen lediglich Lernerfolge im Bereich der sozialen Kompetenz, die fachlichen Lernzuwächse schätzen sie eher gering ein. Bei den Lernenden ist die Situation ähnlich beschaffen. Sie geben an, häufig nicht genau zu wissen, was sie im konkreten Projekt tatsächlich lernen oder lernen können (ebd.).

Um der eben geschilderten Diskrepanz zwischen den Ansprüchen und Erwartungen der Projekttheorie und der Unterrichtswirklichkeit entgegenzuwirken, entwickelte Silke Traub eine eigene Projektkonzeption, die *Selbstgesteuerte Kleingruppenprojektarbeit* nach Traub (nachfolgend Kleingruppenprojekt nach Traub). Mit der PROGRESS-Methode liefert sie gleichzeitig ein Stufenmodell für die schrittweise Anbahnung der Projektkompetenz bei den Lernenden.

## 1.6 Das Kleingruppenprojekt nach Traub im Überblick

Wie bereits durch den Namen angekündigt, spielen für dieses Projektmodell die genannten Überlegungen für das selbstgesteuerte Lernen eine entscheidende Rolle. Sie sollen, neben den strukturellen Überlegungen zum Aufbau und Ablauf dieses Projekttyps den Rahmen für das Kleingruppenprojekt bilden.

Strukturell folgt das Modell der von Diethelm Wahl beschriebenen *Sandwich-Struktur*, einem alternierenden System aus kollektiven Lern- und subjektiven Aneignungsphasen, die modular hintereinander geschaltet und durchlaufen werden können (vgl. Wahl 2006).

Die Sandwich-Struktur soll an dieser Stelle nur kurz beschrieben werden<sup>2</sup>, anschließend folgt die Vorstellung des Kleingruppenprojektmodells nach Silke Traub.

---

<sup>2</sup> Sehr ausführlich ist sie in Diethelm Wahls Buch „Lernumgebungen erfolgreich gestalten“ (2006), erschienen im Klinkhardt-Verlag, beschrieben.



### **1.6.1 Das Sandwich-Prinzip als Basisstruktur des Kleingruppenprojekts nach Traub**

Diethelm Wahl schlägt vor, neue Lerninhalte zunächst einmal in einer klassischen Darbietungsform (Unterricht, Seminar, Vortrag, Informationstext usw.) den Lernenden anzubieten. Damit dieses Wissen für die Lernenden nutzbar wird und nicht zu „trägem Wissen“ verkümmert, müssen sie es mit ihren bereits vorhandenen Wissensbeständen verbinden, es vernetzen und auf die Konsistenz hinsichtlich des Vorwissens überprüfen. Dieser Vorgang ist von den Lernenden aktiv und bewusst zu leisten, sie bedürfen dazu bestimmter Zeiträume und Methoden, die in den subjektiven Verarbeitungsphasen ihren Ort haben. Seine Konzeption begründet Wahl mit lernpsychologischen Überlegungen und Erkenntnissen, die in einer konstruktivistischen Lerntheorie begründet liegen, wie sie die „Forschungsgruppe Subjektive Theorien“ um Norbert Groeben, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele vertritt. Nach dieser Auffassung ist Lernen ein aktiver, individueller und einzigartiger Vorgang, der nur durch das lernende Subjekt selbst herbeigeführt und nicht durch Dritte erzeugt werden kann. Die Aufgabe der Lehrenden besteht bei diesem Modell vor allem in der Vorbereitung und Betreuung von lernförderlichen Unterrichts- und Arbeitsumgebungen für die Lernenden.

Den Wechsel von kollektiven Lern- und subjektiven Verarbeitungsphasen nennt Wahl das „Sandwich“ oder das „Sandwich-Prinzip“ (vgl. Wahl 2006, S. 95-96).

Die Grundkonfiguration des Sandwichs beginnt zunächst mit einem „Einstieg“, darauf folgen alternierend kollektive Lern- und subjektive Verarbeitungsphasen, die wiederum von einem „Ausstieg“ abgeschlossen werden (ebd.).

Die Aufgabe des „Einstiegs“ ist die grundlegende Vorbereitung des Lernprozesses: Durch eine vorangestellte Themen- und Inhaltsvernetzung, wie es zum Beispiel der „Advance Organizer“ (Ausubel 1974; vgl. auch Wahl 2006, S. 139-154) leisten kann, soll den Lernenden bereits zu Beginn ihrer Lernbemühungen deutlich werden, was sie lernen können, welche inhaltlichen Verbindungen bestehen und welches die möglichen Bindeglieder zum individuellen Vorwissen sind. Besonders vom bereits vorhandenen Vorwissen hängt das weitere Vorgehen und die Ausgestaltung der Lernumgebung ab, daher wird dieses explizit von den Lehrenden erfasst. Eine weitere Aufgabe des „Einstiegs“ ist die frühzeitige Überwindung der „Redeschwelle“, also der Abbau störender Kommunikations- und Kontaktbarrieren bei den Lernenden (ebd.).

Für die Phasen der Vermittlung, besonders jedoch für die subjektiven Verarbeitungsphasen ist die Aktivierung der Lernenden bedeutsam. Mit speziellen Methoden aus dem Bereich der „kognitiven Landkarten“ erhalten Lernende die Möglichkeit, neue Informationen zu ordnen und mit dem Vorwissen zu verknüpfen.

Schließlich dient der Ausstieg der abschließenden Klärung offener Fragen oder der vertieften und weiterführenden Zuwendung zum Lerngegenstand. An dieser Stelle können auch Transferleistungen erbracht oder Belastungsproben für die neuen Inhalte durchgeführt werden (ebd.).

Wahl begründet die Notwendigkeit der subjektiven Verarbeitungsphasen innerhalb der Sandwichstruktur zum einen mit der Einzigartigkeit der individuellen Lernprozesse. Diese resultieren aus der großen Plastizität der neuronalen Strukturen, die sich so individuell wie ein Fingerabdruck ab der frühen Kindheit entwickeln und letztlich den physischen Ausdruck von Wissensbeständen und Vorerfahrungen darstellen (vgl. Roth 2011; Metzinger 2011; Spitzer 2002; Bauer 2007). Einen weiteren Begründungszusammenhang erkennt er in den „Lerntempo-Unterschieden“, die entstehen, wenn Lernende mit unterschiedlichem Vorwissen einer neuen Aufgabe oder neuen Lerngegenständen gegenüberstehen. Für den Bereich der Grundschule gibt er die Lerntempounterschiede mit der Verhältniszahl 1 : 5 an. „Das bedeutet, dass die langsamsten Kinder die bis zu fünffache Zeit benötigen, um zum gleichen Lernergebnis zu kommen, wie die schnellsten. In den weiterführenden Schulen reduzieren sich die Lerntempounterschiede, wenn nach Lernerfolg ausgelesen wird. In der Erwachsenenbildung erhöhen sie sich wieder, vor allem in heterogenen Lerngruppen“ (Wahl 2006, S. 101). Und schließlich sieht Diethelm Wahl einen weiteren Grund in der individuell unterschiedlichen Präferenz für Lernstrategien. „Entsprechend der biografisch durchlaufenen Lernprozesse bilden sich Lernstrategien heraus. Hier hat es sich als wenig aussichtsreich erwiesen, Menschen nach „Lerntypen“ zu klassifizieren.

Vielmehr ist die Annahme weitaus plausibler, dass die eingesetzten Lernstrategien von Person zu Person, wie von Situation zu Situation recht unterschiedlich sein können“ (Wahl 2006, S. 100; Hervorheb. im Original)



(Abbildung 1: Sandwich-Struktur nach Wahl 2006)

An dieser Stelle soll ein weiterer interessanter Aspekt der Sandwichstruktur angesprochen werden: Die Möglichkeit der Individualisierung des Unterrichts. Während die Schülerinnen und Schüler subjektiv verarbeiten, entstehen Frei- und Zeiträume für die Lehrerinnen und Lehrer, um mit einzelnen Schülerinnen und Schülern ins Gespräch zu kommen, mit ihnen ihre Ergebnisse zu sichten oder in einer anderen geeigneten Weise sie in ihrem Lernprozess zu unterstützen.

### 1.6.2 Die Rahmenbedingungen für das Kleingruppenprojekt nach Traub

Traub definiert zunächst den Rahmen des Modells und nennt die „zentralen Aspekte“:

- „Die Projektarbeit stellt eine Unterrichtskonzeption neben anderen dar, welche in immer wiederkehrenden Abständen in einem längeren Zeitraum das Lernen ausmacht. Die Projektarbeit steht in Wechselbeziehung zu anderen Unterrichtskonzepten wie Freiarbeit oder lehrgangsorientiertem Unterricht und auch zwischen sukzessiven und parallel laufenden Projekten und gleichen oder verschiedenen Lerngruppen.
- Dabei sind die Fachgrenzen aufgehoben und es kann auch klassen- und jahrgangsübergreifend gearbeitet werden.

- Projekte sind in mehrere Phasen gegliedert. In Orientierung am Sandwich-Prinzip werden bei der Projektarbeit verschiedene Phasen unterschieden: eine Einstiegsphase, systematischer Wechsel von kollektiven und individuellen Phasen und eine Ausstiegsphase. Damit eine Überleitung stattfinden kann, werden zwischen diesen Phasen Gelenkstellen eingebaut.
- Der Lehrer fungiert als Berater und falls notwendig als Coach.
- Das Thema weist über sich hinaus und zeigt weitergehende Probleme auf, mit dem Ziel, Erfahrungsprozesse bei den Lernenden zu initiieren.
- Die Lernenden greifen auf Vorkenntnisse zurück und wenden geeignete Lernstrategien an. Sie überwachen die Lernaktivitäten selbst und organisieren ihren Lernprozess eigenständig, sie legen Ziele fest und koordinieren Lösungswege.
- Sie nutzen alle Sozialformen und Methoden des Lernens, wobei ein eindeutiger Schwerpunkt auf Kooperation innerhalb der Lernenden, aber auch mit den anderen Partnern liegt.
- Projektarbeit fördert neben den stofflichen Lernzielen, also Fachkompetenz, auch soziale, methodische und personale Kompetenz.
- Die Lernenden evaluieren ihren Lernprozess und geben einander konstruktives Feedback“

(Traub 2012a, S. 132)

Im Anschluss arbeitet sie für ihr Modell einige wichtige Unterrichtskriterien heraus und fokussiert dabei vor allem auf die *Schülerorientierung*, die *Handlungsorientierung*, die *Prozessorientierung* und die *Inhaltsorientierung*.

### *Schülerorientierung*

Das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler steht als eine wichtige Ressource für weitere Lernprozesse im Vordergrund. Die Projektarbeit knüpft somit an die Lebenswirklichkeit der Lernenden an und berücksichtigt dabei deren „Interessen und Neigungen“. Da sie unterschiedlich ausgeprägte Kompetenzen und Lerntempi besitzen, ist ein arbeitsteiliges und selbstorganisiertes Vorgehen mit Blick auf den individuellen Lernzuwachs sowie hinsichtlich des Projektziels, förderlich.

### *Handlungsorientierung*

Die Handlungskoordination und Zielsetzung liegt bei den Lernenden. Sie entscheiden über die notwendigen Arbeitsschritte und überwachen den Prozess selbstständig. Innerhalb der Projektarbeit sollen Phasen der Konsolidierung und des fachlichen Lernens verortet sein, so dass neben prozeduralem auch deklaratives Wissen erworben werden kann.

### *Prozessorientierung*

Der Weg zum Projektziel soll auch die Option des Scheiterns beinhalten. Fehler, die an anderen Stellen der Unterrichtswirklichkeit destruktiven Charakter haben können, sind innerhalb der Projektarbeit Diskussions-, Reflexions- und Feedbackgrundlage oder sie besitzen ein kreatives und schöpferisches Potential hinsichtlich des Projektziels. Obschon der Fokus innerhalb der Projektarbeit auf kooperativem und selbstgesteuertem Vorgehen liegt, finden directionale Steuerungsimpulse durch die Lehrenden oder Projektbetreuer statt.

### *Inhaltsorientierung*

Die Kleingruppenprojekte besitzen einen Bildungswert und sind von pädagogischer Bedeutung. Sie sind keine in die Schule hinein verlagerten Freizeit- oder Vergnügungsaktivitäten. Schülerinnen und Schüler finden in der Projektarbeit individuelle sachlich-fachliche und personale Entwicklungschancen vor.

(vgl. Traub 2012a, S. 132-133)

In ihrem Kleingruppenprojektmodell verarbeitet Silke Traub ihre Überlegungen zum selbstgesteuerten Lernen sowie zur Arbeit in Projekten und bindet ihre Vorstellungen in die Struktur des Sandwich-Prinzips ein. Sie selbst nennt es ein „Phasenmodell“, da es modular aufgebaut ist und auf den jeweiligen Entwicklungs- und Wissensstand einer Lerngruppe angepasst werden kann. Hierin liegt die Besonderheit des Kleingruppenprojektmodells nach Traub: Es berücksichtigt die Lernausgangslage der Lernenden in besonderem Maße und bietet ein Konzept der schrittweisen Anbahnung von Projektkompetenz für die Lehrenden an. Gerade weil Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern diesen Anpassungs- und Abstimmungsweg beschreiten müssen, entstehen neue Chancen im gegenseitigen Verständnis für die jeweilig andere Perspektive.

Lehrerinnen und Lehrer erhalten Einblicke in die grundlegenden Schwierigkeiten, die sich dem Novizen beim Lösen komplexer Probleme auftun und Lernende erhalten die Möglichkeit sukzessive und modellhaft in elaborierte Arbeits- und Lernstrategien eingeführt zu werden.

Der Weg zu einer gesteigerten Projektkompetenz führt in Traubs Modell über zwei Stufen mit jeweils zwei Wegen und ist in der PROGRESS-Methode realisiert und beschrieben.

Zweifelsohne stellt die PROGRESS-Methode ein umfangreiches und intensives Trainingskonzept dar, welches die Lehrenden vor eine große Herausforderung stellt. Hieraus erwächst der Bedarf an einer abgestimmten und praxistauglichen Implementierungsstrategie in Form einer Lehrerfortbildung, die später im Verlauf dieser Arbeit vorgestellt werden soll.

### **1.6.3 Das Kleingruppenprojektmodell nach Traub im Überblick**



(Abbildung 2: Das Kleingruppenprojektmodell nach Traub im Überblick; Traub 2012a, S. 134)

Die einzelnen Phasen des Modells sollen nach der Übersicht nun grob skizziert werden; eine präzise Schilderung der Abläufe und der intendierten Wirkungen sind in Traub 2012b beschrieben und detailliert erläutert.

### *Phase 0*

Kleingruppenprojekte sind agile Projekte und können durchaus auch kurzfristig bei Bedarf stattfinden. Grundsätzlich aber sollten sie in den Jahresplan integriert und mit den Kolleginnen und Kollegen, die in einer Klasse unterrichten, abgestimmt werden. Sie können sowohl als Klassenprojekte oder Schulprojekte, unter Wegfall der Jahrgangsgrenzen, durchgeführt werden.

Lehrende müssen sich zu Beginn einen Überblick über die Projektkompetenz der Lernenden verschaffen. Schülerinnen und Schüler sollen Ziele definieren. Dazu muss es ihnen gelingen, Informationen zu beschaffen, sie zu encodieren beziehungsweise auszuwerten und sie sollen in der Lage sein, eine Feedbackschleife zu durchlaufen, um den Arbeits- und Verständnisprozess in der Projektarbeit mit Blick auf die Projektziele überwachen zu können. Für diese komplexen Anforderungen benötigen sie Lernstrategien.

Im Kleingruppenprojekt steht und fällt der Arbeits- und Lernerfolg mit den sozialen Kompetenzen der Lernenden. Lehrende können das Lernklima durch direkte und klare Kommunikation, durch verbindliche Absprachen und eine verlässliche Unterstützung fördern. Die Bedürfnisse nach Autonomie seitens der Lernenden müssen respektiert und gefördert werden.

Die möglichen Projektthemen können zwar durch Lehrende eingegrenzt oder initiiert werden, die Detailthemen, Problemstellungen und Lösungsansätze gehen jedoch von den Lernenden aus. Sie sammeln Ideen und Vorschläge und entscheiden weitestgehend selbstständig, wie sie welches (Teil-) Thema bearbeiten.

### *Phase 1*

Aus der Ideenbörse in Phase 0 geht das eigentliche Projektthema hervor. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich und legen es in Phase 1 fest. Da vor der Abstimmung zu jedem möglichen Thema Kurzinformationen angeboten wurden, sind sie grob im Bilde was die Inhalte, Probleme und Ziele des Themas sein könnten.

Die Lehrperson hilft nun, das vorhandene Vorwissen, die Ideen und Wünsche zu gliedern und damit nutzbar zu machen. Mit einem Advance Organizer können thematische Strukturen besonders effektiv sichtbar gemacht werden.

Eine besondere Stärke des Kleingruppenprojekts ist die Arbeitsteilung der Kleingruppen vor dem Hintergrund eines Gesamtziels. In der Phase 1 wird das Projektthema in Unterthemen gegliedert und die Lernenden teilen sich ihren Neigungen



und Wünschen entsprechend in die Arbeitsgruppen ein. Wichtig ist, dass die Lehrenden das Gesamtziel im Blick behalten und die Kleingruppen entsprechend beraten und fördern.

Im Großen Projektplan werden das Gesamtziel, der zeitliche Rahmen, das angestrebte Produkt und der Zeitpunkt des Projektabschlusses festgelegt.

### *Phase 2*

Die Kleingruppen arbeiten ihren kleinen Projektplan aus. Sie teilen die Arbeit untereinander auf, legen die Arbeitszeiten und Verantwortlichkeiten fest und koordinieren die jeweils nächsten Schritte in Eigenregie. Alle Kleingruppen steuern auf ein gemeinsames Ziel zu und daher sind regelmäßige Standortbestimmungen sowie Abstimmungsgespräche notwendig. Dies ist die Aufgabe der Schnittstelle A. Hier stellen alle Kleingruppen ihren kleinen Projektplan vor und erhalten die Zustimmung oder die Änderungsvorschläge der gesamten Projektgruppe. Erst danach kann die eigentliche Projektarbeit mit Informationsbeschaffung, Verarbeitung und Anwendung beginnen. Möglicherweise arbeiten die Mitglieder der Kleingruppen in dieser Zeit individuell losgelöst voneinander. Sie zu einer gemeinsamen Reflexion ihrer bisherigen Arbeit zu vereinen, ist die Aufgabe der Schnittstelle B. Ebenso beginnen die Kleingruppen hier ihre gemeinsamen Ergebnisse so aufzubereiten, dass jedes Gruppenmitglied über den Arbeitsprozess der gesamten Kleingruppe informiert ist und darüber Auskunft geben kann.

Die folgende Schnittstelle C erfüllt eine Pufferfunktion. Sie kann bedarfsweise durch die Kleingruppen mehr oder weniger intensiv genutzt werden.

### *Phase 3*

Die Phase 3 des Kleingruppenprojektmodells wird im Wesentlichen durch den Informationsaustausch der Kleingruppen untereinander charakterisiert. Das zentrale Element ist ein Gruppenpuzzle: Aus den Kleingruppen wird jeweils eine Expertin, ein Experte in eine neue Austauschgruppe entsandt. Die Austauschgruppen bestehen demnach aus einzelnen Vertreterinnen und Vertretern der Kleingruppen, die über ihre Arbeit und ihre Erkenntnisse berichten können. Mit dieser Struktur wird verhindert, dass unproduktive und langwierige Präsentationen im Plenum stattfinden müssen. Durch das Gruppenpuzzle als Medium der Informationsdistribution ist die Aktivität aller Lernenden gefordert.

#### Phase 4

„Am Ende von Phase 4 steht ein Gesamtergebnis, das das Ziel des Projekts widerspiegelt“ (Traub 2012b, S. 102). Innerhalb dieser Phase werden die Ergebnisse und Produkte aus dem Gruppenpuzzle in Phase 3 noch einmal im Rahmen einer subjektiven Verarbeitungsphase von den Kleingruppen reflektiert und bewertet. Sie korrigieren möglicherweise ihre eigenen Erkenntnisse, ergänzen diese oder sind in ihrem Ergebnis bestärkt. Schließlich bereiten sie ihren Beitrag zum Gesamtergebnis vor und passen ihn am entsprechenden Link in das Projektergebnis ein. Wichtig ist dabei, dass es sich bei diesem Gesamtergebnis nicht um ein materielles Produkt im engeren Sinn handeln muss. Vielmehr kann an dieser Stelle auch ein geistiges Produkt oder eine umfassende Erkenntnis stehen.

#### Phase 5

Die Arbeit im Kleingruppenprojekt stellt keinen unabhängigen Wert für sich alleine dar, vielmehr dient sie einer besonderen Form des Erkenntnisgewinns. Projekte sind komplexe, ganzheitliche und mehrdimensionale Lernereignisse und ihre Ergebnisse können vielschichtiger Natur sein. In Phase 5 ist es die Aufgabe der Lehrerin, des Lehrers, die gewonnenen Erkenntnisse entsprechend zu sichern und gegebenenfalls auf ein höheres Abstraktionsniveau anzuheben. Hierfür sind strukturierende Methoden aus dem WELL-Bereich ebenso geeignet wie der Einsatz des Post Organizers als visualisierte Zusammenfassung. Neben der Ergebnissicherung ist die Reflexion des Arbeitsprozesses von gleichrangiger Bedeutung. Die Zusammenarbeit in den Kleingruppen und den Austauschgruppen ist ebenso Gegenstand der kritischen Würdigung, wie der Prozess der Informationsgewinnung und deren Verarbeitung hinsichtlich des erzielten Projektergebnisses. Zunächst einmal ist es die Aufgabe der Lernenden den Rückmeldeprozess mit- und untereinander zu bestreiten, aber auch das Feedback der Lehrperson ist von Bedeutung und wird an dieser Stelle eingefügt. Nicht zuletzt dient die Phase 5 dem emotionalen Ausstieg aus der Kleingruppenprojektarbeit. In dieser Phase wird die Weiche hin zum Standardunterricht gestellt, wie auch immer dieser konfiguriert ist.

## **2. Lehrerfortbildung als Maßnahme der Erwachsenenbildung**

## 2.1 Erwachsenenbildung historisch betrachtet

Während die Schulforschung gute Auskünfte über die Entwicklung des deutschen Schulsystems geben kann (vgl. Ackeren & Klemm 2011; Geißler 2011; Konrad 2007; u.a.m.) konstatiert Jürgen Wittpoth einen „bestenfalls vorläufigen“ Forschungsstand hinsichtlich der Ursprünge der Erwachsenenbildung. In seiner Monografie „Einführung in die Erwachsenenbildung“ (Wittpoth 2009, S. 22) stellt er die Genese des heutigen Begriffs der Erwachsenenbildung anschaulich dar. Im Folgenden fasse ich seine Ausführungen zusammen und versuche anschließend den Bogen von der allgemeinen Betrachtung der Erwachsenenbildung zum Speziellen – der Lehrerfortbildung – zu spannen.

Für einzelne Fälle kann Wittpoth darstellen, dass es bereits im beginnenden 14. Jahrhundert Fortbildungsbestrebungen einiger weniger Kauf- und Handelsleute gab (Lübecker Schulen). Ab dem 15. Jahrhundert begannen einzelne kommunale Schuleinrichtungen damit, neben Kindern und Jugendlichen, auch Kaufleuten und Handwerkern die Elementartechniken Lesen, Rechnen und Schreiben zu vermitteln (ebd.). Diese frühen Anfänge einer intendierten und institutionalisierten Erwachsenenbildung dürften seiner Meinung nach jedoch nur erste und vereinzelt Bemühungen gewesen sein, den wachsenden Anforderungen einer sich differenzierenden und spezialisierenden Berufswelt zu begegnen<sup>3</sup>.

Mit den Anfängen des Buchdrucks und dem schnell wachsenden Angebot an Druckstücken veränderte sich die Situation. Wittpoth sieht hier insofern einen Bruch in der Wissensweitergabe und Aneignung, als dass es nun möglich wurde, sich orts-, zeit-, kontext- und personenunabhängig mit dem distribuierten Wissen der verschiedensten Domänen zu versorgen. Anfänglich sicherlich durch die niedrige Alphabetisierungsrate stark reglementiert, dann aber kontinuierlich anwachsend, bahnten sich die Druckstücke ihren Weg in die Kontore, Kanzleien und Werkstätten der Arbeitswelt.

Eine zweite Entwicklungslinie der Erwachsenenbildung erkennt er in den Bemühungen des Bildungsbürgertums, das mit dem Beginn der Aufklärung nach Selbst-

---

<sup>3</sup> Die Alphabetisierungsrate lag im 16. Jahrhundert deutschlandweit bei ca. 5% (Wittpoth 2009, S. 18).

reflexion und (Welt-) Erkenntnis strebte. Im berühmten Kant'schen Appell wird dieses Bemühen zum Programm einer ganzen Epoche. Fortan bilden sich Lese-, Debatte- und Diskussionszirkel in denen öffentlich, ganz im Sinne Kants<sup>4</sup>, die Errungenschaften der Geistes- und Naturwissenschaften rezipiert und besprochen werden. „Mitglieder solcher Lesegesellschaften waren vor allem das mittlere und gehobene Bürgertum, also Beamte, Juristen, Professoren, Geistliche, Buchhändler, Ärzte u.a. (...) Was die Größenordnung angeht, wird für die Wende vom 18. ins 19. Jahrhundert eine Zahl von etwa 50.000 Mitglieder genannt, das entspricht etwa jedem 500sten Deutschen bzw. weniger als 2% des lesenden Publikums“ (Röhrig 1987, S. 338; zit. nach Wittpoth 2009, S. 26).

Zweifelsohne evoziert der aktuelle Begriff der Erwachsenenbildung eine andere Vorstellung als die Mitgliedschaft in einem geselligen Lesezirkel. Dennoch sind diese frühen Vorläufer für das heutige Verständnis des Begriffs nicht ohne Bedeutung; um ein akzeptiertes Teil dieser Gesellschaft zu sein und zu bleiben, wurde erwartet, dass Bildungsarbeit in diesem Sinne geleistet wurde.

Sieht man von dem damals sicherlich (noch) vorhandenen (und zu erwerbenden) Wissenskanon ab, so oblag es dem Individuum selbst, sich Domänen, Inhalte und Verarbeitungstiefe für diese Aufgabe auszuwählen. Funktionale Aspekte spielten dabei wahrscheinlich eine eher nachrangige Ordnung und so ist es sicherlich gerechtfertigt, diese historische Phase der individuellen Erwachsenenbildung als eine ursprüngliche Form selbstgesteuerten und selbstregulierten Lernens zu bezeichnen.

Mit der zunehmenden Aggregation der Individuen in sich bildenden Gruppen nahm auch die Politisierung der Erwachsenenbildung zu. Je allgemeiner und weniger bedarfsorientiert im Sinne einer technischen Qualifikation die Themen und Inhalte der Bildungsangebote waren, umso mehr wurden durch sie auch Weltanschauungen, Deutungen und Werte transportiert. So können gegen Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts aus den ursprünglich locker konstituierten Interessensgemeinschaften Parteien entstehen, die einerseits nach innen partiell als solidarisiert-

---

<sup>4</sup> „Es ist (...) für jeden einzelnen Menschen schwer, sich aus der ihm beinahe zur Natur gewordenen Unmündigkeit herauszuarbeiten (...) Daß aber ein Publikum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja es ist, wenn man ihm nur Freiheit lässt, beinahe unausbleiblich“ (Kant 1875, S. 55; zit. nach Wittpoth 2009, S. 25).

te Hilfgemeinschaften und andererseits nach außen hin als Interessensvertretungen wirken. Wittpoth beschreibt so zum Beispiel die Gründung der *Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Deutschlands* 1869 unter Abspaltung der *Gesellschaft für die Verbreitung der Volksbildung* 1871. „Während Erstgenannte sich einer *unmittelbaren* Verbesserung der Lebenssituation von Arbeitern verschreibt, stellt sich letztere zur Aufgabe, die Masse durch mannigfache Bildungsmittel über ihr jetziges Niveau emporzuheben“ (Tietgens 1994, S. 31; zit. nach Wittpoth 2009, S. 27; Hervorheb. im Original).

Fortan differenziert sich das Bildungsangebot immer deutlicher in zwei Bereiche, die mitunter fließende Übergänge in die jeweils andere Domäne aufweisen. Im einen Segment sind die Organisationen der politisch-gesellschaftlichen Erwachsenenbildung mit dem Ziel der Interessensvertretung und Einflussnahme angesiedelt. Als aktuelle Beispiele seien hier die Gewerkschaften, die kirchlichen Bildungsträger oder staatlichen Organisationen, wie beispielsweise die Bundeszentrale für politische Bildung, genannt. Das zweite Segment widmet sich vorrangig der beruflichen (funktionalen) Qualifikation und der von ihr angesprochenen Adressaten. Hier können alle tertiären und quartären Bildungseinrichtungen des staatlichen Bildungssystems, die privatrechtlich organisierten (Weiter- und Fort-) Bildungsträger, die Industrie- und Handelskammern oder die von den Gebietskörperschaften getragenen Volkshochschulen, die sich heute zunehmend als kommunale Weiterbildungsinstitutionen sehen (vgl. Deutscher Volkshochschulverband 2012), als Beispiele genannt werden.

In einer ähnlichen Weise beschreibt auch Wolfgang Seitter die Geschichte der Erwachsenenbildung. Wobei er eine stringent-chronologische Anordnung in Form eines einzigen Zeitstrahls für wenig sinnvoll erachtet und daher vorschlägt, eher aus verschiedenen Winkeln auf die Historie der Erwachsenenbildung zu blicken. Aus dem Blickwinkel „Erwachsenenbildung als Institution“ (Seitter 2007, S. 18-32) sieht er den Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert als einen wichtigen Entwicklungsabschnitt an: „Volksbildung als modernes und neuartiges Massenphänomen entstand mit dem Übergang von einer ständisch-feudalen zu einer bürgerlich-modernen Gesellschaft um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Mit diesem Wandel war nicht nur die Notwendigkeit verbunden, alle Gesellschaftsmitglieder zu einer ständeübergreifenden Kommunikation zu befähigen, sondern auch eine

wissensgestützte beruflich-technisch-agrarische Aufklärung und Fortbildung der Handwerker-, Arbeiter- und Bauernschaft zu organisieren. Diese beiden zentralen Aufgabenstellungen volksbildnerischer Tätigkeit führten zu einer zunehmenden Verlagerung des Lernens weg von alltäglichen, traditionellen, imitativen Lernvollzügen (Handwerkerlehre) hin zu institutionsgebundenen und organisierten Veranstaltungen (schulförmiger Unterricht)“ (Seitter 2007, S. 19; Hervorheb. im Original). Dann konkretisiert er: „Um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert lassen sich *drei* Hauptformen volksaufklärerischer/volksbildnerischer Tätigkeit nachweisen: Volksbildung als gesellige Bürgerbildung und Nachahmung der Adelskultur, Volksbildung als allgemeine und berufliche Ausbildung der städtischen Handwerker- und Arbeiterschaft sowie Volksbildung als landwirtschaftliche Rationalisierung und Aufklärung der Bauernschaft“ (ebd., Hervorheb. im Original). Wie Wittpoth beschreibt er in der Folge die Lesesalons und Clubs mit den ihnen eigenen Formen der geselligen Bildung, aber auch mit ihren politischen Reflexionen der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und Tendenzen.

In der Zeit um die Wende vom 19. ins 20. Jahrhundert beschreibt Seitter eine zunehmende Ausdehnung der (Pflicht-) Angebote an Jugendliche und junge Erwachsene, die der eigentlichen Schulpflicht bereits entwachsen waren. Er vermutet dahinter eine „staatspolitische Ordnung und Kontrolle der (um, sw) Jugend besorgten Gesellschaft“ (Seitter 2007, S. 25). Für diesen Zweck wurden sogenannte „Fortbildungsschulen“ eingerichtet, die zum Teil funktionale Bildungsinhalte vermittelten und andererseits „jugendpflegerische Maßnahmen“ durchführten (ebd.). Interessant in diesem Zusammenhang ist die zunehmende Verlagerung der bis dato wesentlichen privaten und ehrenamtlich organisierten Bildungsangebote, meist in der Rechtsform des Vereins, in nun zunehmend staatliche beziehungsweise kommunale und überparteiliche Trägerschaften.

Im Zuge dieser Entwicklung trat auch eine allmähliche Einengung des Bildungsangebots ein. „Dieser Ausbau *einer funktional bereinigten* und auf Bildungsaufgaben im engeren Sinn spezialisierten Volksbildung wurde institutionell vor allem von den Volkshochschulen vorangetrieben, die als Ort der systematischen Vermittlung wissenschaftlichen Wissens (Vortragsreihen, Lehrgänge, Arbeitsgemeinschaften) auch in den Kommunen breite Unterstützung fanden, und zum Teil in das schon bestehende System kommunaler Dienstleistungsinstitutionen integriert wurden“ (Seitter 2007, S. 26; Hervorheb. im Original).

In der Zeit des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg erlangte die Erwachsenenbildung eine neue Dimension und Legitimation. Gleichzeitig wurde sie durch Begriffe wie „lifelong learning“ auch im internationalen Kontext programmatisch. Erwachsene hatten nun nicht nur das Recht sich Fort- und Weiterzubilden, zunehmend entstand auch eine Verpflichtung, an Bildungsmaßnahmen (zeitlich nicht determiniert und an kein absolutes Endergebnis gebunden) teilzunehmen. Diese Entwicklung, so Seitter, wurde vor allem in der Phase der sozial-liberalen Bildungspolitik der 1970er Jahre befeuert.

Der bildungsbestrebte Erwachsene erhielt zunehmend Rechtsschutz und kam in den Genuss der Förderung seiner Bemühungen sowohl durch staatlich bereitgestellte Ressourcen, wie auch durch anteilige Unterstützungen seitens der Arbeitgeber (vgl. Seitter 2007, S. 74-76). Lebenslanges Lernen avancierte zum Leitgedanke der Fort- und Weiterbildung und gleichzeitig zu deren Synonym (ebd., S. 109-111). Der Sektor Erwachsenenbildung wurde in dieser Zeit sukzessive zur vierten Säule des bundesdeutschen Bildungssystems ausgebaut und curricular mit den drei anderen Säulen des Systems vernetzt (vgl. Seitter 2007, S.140 und Hof 2009, S. 77-78).

Ebenfalls in diesen Zeitraum fällt die berufliche Professionalisierung des in der Erwachsenenbildung tätigen Personals. „Berufsförmiges Handeln in der Erwachsenenbildung ist - historisch gesehen - ein relativ spätes Phänomen. Der vollzeit-tätige Erwachsenenbildner auf quantitativ breiter Basis mit einem entsprechenden Ausbildungsprofil stellt ein Produkt der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre dar, in der zum ersten Mal die Figur des hauptamtlichen, organisierend-disponierenden Erwachsenenbildners mit akademisch-pädagogischer Ausbildung konzipiert sowie mit dem Ausbau der Volkshochschulen und der Etablierung des Diplomstudiengangs auch bildungspraktisch umgesetzt wurde. Bis zu diesem Zeitpunkt fand der Erwachsenenbildner in der bildungspolitischen und erwachsenenpädagogischen Reflexion so gut wie ausschließlich als eine Person Beachtung, die nebenberuflich als Redner (Vortrag) oder Dozent (Arbeitsgemeinschaft) in der Bildungspraxis tätig war“ (Seitter 2007, S. 33).

Auch Josef Olbrich sieht in den 1960er Jahren eine Neuorientierung der Bundesdeutschen Bildungspolitik, die ebenso die Erwachsenenbildung mit einschloss.



Der Übergang von der industriellen- zur postindustriellen Gesellschaft brachte völlig neuartige Anforderungen für den überwiegenden Teil der Bevölkerung; Rationalisierungs- und Technisierungsprozesse führten zu einer erhöhten Arbeitslosigkeit, neue technische Entwicklungen veränderten den weltweiten Informationszugang und die Nachrichtenlage (vgl. Olbrich 2001, S. 352-353). „Damit bekam die Erwachsenenbildung für den Einzelnen wie für die Gesellschaft den Charakter einer Daueraufgabe und die traditionelle Dichotomie von Bildung versus Qualifikation wurde in der wieder aufgenommenen Theoriediskussion infrage gestellt. Die Qualifikations- wie auch die Emanzipations- bzw. Demokratiefunktion der Erwachsenenbildung wurde gewissermaßen miteinander versöhnt, in gleicher Weise wie die berufliche und allgemein-politische Bildung unter dem Postulat ihrer Synopse“ (ebd.).

Olbrich sieht im „Gutachten des Deutschen Ausschusses zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (Olbrich 2001, S. 253) einen Meilenstein in der Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. In ihm wird die Erwachsenenbildung als „gleichberechtigter Teil des Bildungssystems“ (ebd.) anerkannt. Gleichzeitig wurde ihre Bestimmung neu justiert: „Das Gutachten überwand erstmals den lange Zeit postulierten Gegensatz zwischen einer soziokulturell und politisch fokussierten Erwachsenenbildung einerseits und einem umfassenden, auch berufs- und aufstiegsorientierten Bildungsangebot andererseits. Die Berufsqualifizierung, die in der Erwachsenenbildung lange Zeit ausgeblendet war, wurde damit rehabilitiert“ (Olbrich 2001, S. 354).

In der „Göttinger Studie“ von 1966 wurde sodann auch sichtbar, dass es gerade das berufsqualifizierende Angebot war, welches zu einem Leitmotiv der Lernenden in der Erwachsenenbildung wurde (ebd., S. 355). Damit ist, so Olbrich, ein weiterer wichtiger Veränderungsprozess in der Entwicklung der Erwachsenenbildung angesprochen: „Eine erfahrungswissenschaftliche, empirische Erziehungswissenschaft löste weitgehend die geisteswissenschaftlichen, hermeneutischen Verfahren verpflichtete Pädagogik ab“ (ebd.). Weiter schreibt er: „Für die Erwachsenenbildung hatte dieser radikale Wechsel in Richtung *Versozialwissenschaftlichung* nicht nur Auswirkungen auf die Theorie und die Forschungsprobleme. Er betraf ebenso die praktische Bildungsarbeit und kann als ein wesentliches Moment der realistischen Wende verstanden werden“ (Olbrich 2001, S. 355; Hervorheb. im Original). Zunehmend wird nun nach den Bedürfnissen und Fortbildungswünschen



der Lernenden gefragt, Bildungsangebote an deren Bildungsniveau angepasst und schließlich die Fortbildungsdidaktik entsprechend abgestimmt. „Es galt also, einen Wechsel von der mittelschichtorientierten, humanistisch-kulturellen Bildung hin zu verwertbaren, berufsbezogenen und karrierebedeutsamen Bildungsangeboten zu vollziehen, sollten breitere Schichten für die Erwachsenenbildung gewonnen werden“ (ebd.).

Mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates von 1970 wurde unter anderem die terminologische Wandlung von *Erwachsenenbildung* hin zur *Weiterbildung* vollzogen und gleichzeitig die Weiterbildung strukturell mit der allgemeinen schulischen Ausbildung verknüpft. Dies kommt sodann in der Definition des Bildungsrates zum Ausdruck. Weiterbildung wird dort als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer verschiedenartig ausgedehnten ersten Bildungsphase“ definiert (Deutscher Bildungsrat 1970, zitiert nach Bretschneider 2006, S. 5). Dieser definitorische Schritt ist insofern von Bedeutung, als dass er den Gedanken des lebenslangen Lernens bereits weitestgehend in sich trägt.

Nach Olbrichs Darstellungen wird deutlich, welche großen sozio-kulturellen und ökonomischen Erwartungen in die Idee einer Bildung gelegt wurde, die ein integraler Teil der Biografie der Menschen in den entwickelten Industriestaaten werden sollte – lebenslanges Lernen wurde zu einer supranationalen Angelegenheit. Die UNESCO hatte bereits 1960 den Gedanken aufgenommen und ihn ins Zentrum der internationalen Erziehungs- und Bildungspolitik gestellt (vgl. Olbrich 2001, S. 364-366). Intendiert waren damals wie heute zwei interdependente Wirkungsstränge: Die funktionale (weiter- beziehungsweise höher-) Qualifizierung Erwerbstätiger für die stetig anwachsenden Anforderungen der Berufswelt und die gesellschaftliche Entwicklung und Modernisierung. Für den letztgenannten Strang war vor allem der Wandel von der Industrie- zur Informations- und Kommunikationsgesellschaft, der sich in allen Industrienationen andeutete, von Bedeutung. Die „Lernende Gesellschaft“ als eine Entwicklungsaufgabe, die sich sowohl die UNESCO, als Medium der Bildung und Erziehung der Vereinten Nationen, als auch die OECD, als ein Zusammenschluss demokratischer und der Marktwirtschaft verpflichteter Staaten, gestellt haben (vgl. Hof 2009, S. 35). Christiane Hof fasst die Thesen der großen supranationalen Organisationen wie folgt zusammen: „Aus-

gangspunkt der Argumentation ist dabei vor allem die Diagnose einer sich etablierenden Wissens- und Informationsgesellschaft und die Annahme, dass das traditionelle Kompetenz-Vorrats-Modell der Erziehungs- und Bildungssysteme den Anforderungen zukünftiger Lebensverhältnisse nicht mehr genügen kann. Eine Neuorientierung müsse sich am Konzept des Lebenslangen Lernens ausrichten“ (Hof 2009, S. 12-13; vgl. auch S. 16). Die Mitgliedsstaaten bzw. assoziierten Nationen waren aufgefordert, Konzepte und Maßnahmen zur Implementierung einer nachhaltigen Lernkultur zu entwickeln und zu realisieren (ebd.).

## **2.2 Lebenslanges Lernen als Leitmotiv der modernen Erwachsenenbildung**

„Eine Beschäftigung mit dem Thema des Lebenslangen Lernens erscheint auf den ersten Blick erklärungsbedürftig – stellt doch das Lebenslange Lernen<sup>5</sup> kein neues Phänomen dar. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Menschen sich im Laufe ihres Lebens schon immer neues Wissen und Fertigkeiten angeeignet haben. So zeigt etwa die Redewendung *man lernt nie aus*, dass die Vorstellung von einem kontinuierlichen und periodisch-situativen Lernen während des ganzen Lebens dem Alltagsbewusstsein geläufig ist“ (Hof 2009, S. 11; Hervorheb. im Original). Mit diesen Worten leitet Christiane Hof ihr Buch „Lebenslanges Lernen“ ein und wirft damit gleichzeitig die zentrale Frage nach der Notwendigkeit eines theoriegestützten Diskurses auf. Dabei wird deutlich, dass es unterschiedliche Deutungsdimensionen für den Lernbegriff gibt. Sie reichen von der alltagsgebräuchlichen Begriffsexegese als zeitlich gestreckte und kumulative Aneignung deklarativen Wissens bis hin zu elaborierten Definitionen, die Lebenslanges Lernen als komplexes Informations- und Informations-Kommunikationssystem zur Aneignung von Kompetenzen begreifen (vgl. Hof 2009, S. 71-76).

Henning Pätzold stellt ebenfalls fest, dass der Begriff des Lebenslangen Lernens in zwei Richtungen weist: Zum einen ist er Ausdruck eines natürlichen Vorgangs - Menschen lernen während ihrer gesamten Lebensspanne hinzu und es scheint „(...) unangemessen (...) Zeitpunkte zu benennen, an denen Lernbemühungen von Menschen nicht mehr wesentlich wären“ (Pätzold 2010, S. 183). Zum anderen sieht er den Begriff einseitig funktionalisiert in dem Sinne, wie er vor allem von

---

<sup>5</sup> Hof und andere Autoren dieses Themenfeldes nutzen den Begriff Lebenslanges Lernen als Eigenenamen und schreiben somit lebenslang groß. Ich schließe mich dieser semantisch-orthografischen Regelung an und schreibe Lebenslanges Lernen in Majuskeln.

supranationalen Organisationen wie der OECD oder der Europäischen Kommission verwendet wird. Dort ist Lebenslanges Lernen „ein Mittel zur Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ (ebd.). In der Tat sucht man in den Verlautbarungen dieser Organisationen vergeblich nach hedonistisch geprägten Motiven für Lebenslanges Lernen.

### **2.2.1 Die Biografie als Motiv der Erwachsenenbildung**

Lebenslange Lernprozesse stellen die Lernenden sowie die Lehrenden vor große Herausforderungen.

„Professionellen Erwachsenenpädagogen kommt dabei die Aufgabe zu, den Einzelnen dabei zu unterstützen, Brüche in der Lebensführung und Differenzerfahrungen aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungen mit lebensgeschichtlichem Sinn zu verbinden“ (Brödel 1998, S. 4). Brödel deutet damit an, dass ein großer Teil der Bildungsbedürfnisse der Lernenden durch diese selbst (geschweige denn durch Anbieter erwachsenbildnerischer Angebote) nicht vorhergesehen werden können. Brüche, Neuorientierungen, Reorganisationen oder veränderte gesellschaftliche und soziale Lebensbedingungen wirken auf die berufliche und die allgemeine Biografie der Subjekte ein und erheben diese zum zentralen Aspekt aller weiteren Überlegungen. So konstatiert Hof dann auch: „Die Einbeziehung der Biographie in die Bildungsarbeit verdeutlicht somit nicht nur, dass Bildung eingebunden ist in (individuelle und soziale) Geschichten und dass sie nicht linear und deterministisch verläuft, sondern eine Menge an Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten enthält. Diese können durch biographisches Lernen offengehalten werden“ (Hof 2009, S. 61, Hervorheb. im Original). Konkret bedeutet die Fokussierung auf die Biografien der Subjekte nicht weniger als einen Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung. Bestätigt Hof noch für die 1960er Jahre einen gezielten Ausbau institutioneller Angebote an Anschluss- und Aufbauprogrammen für grundständige Bildungsgänge als bildungspolitische Zielsetzung (vgl. Hof 2009, S. 57), so sieht Brödel eine solch deterministische Bildungsplanung im Kontext der Lebensumstände in der Informationsgesellschaft als wenig realistisch an (vgl. Brödel 1998, S. 1-5; vgl. auch Faulstich und Zeuner 2006, S. 180). Vielmehr müssen sich seiner Meinung nach die Bildungsangebote und schließlich deren andragogische Konzeptionen, bis hin zur didaktischen Umsetzung, an den wechselnden Lebensumständen der Subjekte orientieren und über diese zu zielgruppenorien-

tierten Maßnahmen und Angeboten führen (ebd.). Mit einfachen und klaren Worten formuliert bedeutet das: nicht das Subjekt folgt dem Lernangebot, vielmehr folgen die Angebote den Bedürfnissen der Lernenden. Das Antriebsmoment sieht er in der Lebenssituation der Individuen und ihrem „(...) Streben nach Selbstübereinstimmung, biografischer Kontinuität und Integration (...)“ (Brödel, 1998, S. 4).

Für Horst Siebert ist die Biografie ebenfalls Dreh- und Angelpunkt aller Überlegungen zum lebenslangen Lernen. Seiner Ansicht nach sind die „kritischen Lebensereignisse“ (critical life event) lernintensive Momente in der Erwachsenensozialisation. Sie sind in soziokulturelle und sozioökonomische Rahmenbedingungen eingebettet und für die Akteure existenziell (vgl. Siebert 2012, S 21-23). Gleichzeitig impliziert der Begriff der Erwachsenensoziologie eine weitere Dimension lebenslangen Lernens: das Lernen *en passant*.

### **2.2.2 Formale und non-formale Lernprozesse in der Erwachsenenbildung**

Markus Bretschneider leuchtet derartige Lernprozesse genauer aus und kategorisiert sie als *informell, formal oder non-formal*. Unter informellen Lernereignissen subsumiert er alle „Lernprozesse, die vom Individuum selbst organisiert werden. Ein solches Lernen kann sich *en passant*, also nebenbei ergeben und ist dann weder Absicht noch Ziel des Handelns, darüber hinaus können darunter aber auch sämtliche Lernaktivitäten jenseits institutionell organisierter Lernformen verstanden werden, die bewusst mit dem Ziel unternommen werden, etwas zu lernen und bei denen informelle Wege eingeschlagen werden. Dieses Lernen findet in allen Lebenszusammenhängen, im Prozess der Arbeit wie auch im Privaten, im Familien- und Freundeskreis, wie auch im ehrenamtlichen Rahmen statt, und mündet üblicherweise nicht in ein Zertifikat“ (Bretschneider 2007, S. 7).

Auch Severing beschreibt das informelle Lernen als ein Lernen außerhalb der akkreditierten Institutionen oder Bildungseinrichtungen (Severing 2010, S. 148-149). Formale und non-formale Lernprozesse taxiert Bretschneider als „fremdorganisiert“ ein, ihr Rahmen wird durch Institutionen oder Bildungsanbieter abgesteckt. Non-formale Bildungsarrangements führen dabei nicht zu einem spezifischen Zertifikat (Bretschneider 2007, S. 7; vgl. auch Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 8). Er diskutiert in seinem Aufsatz die große Bedeutung non-formaler Qualifikationen der Mitarbeiter für die Wirtschaftsbetriebe. Organisatori-

sche Fähigkeiten, wie sie beispielsweise bei Vereinstätigkeiten oder im Ehrenamt erworben werden können; Sprachkenntnisse, die im Zuge multikultureller Familienbezüge entstehen oder manuelle Fertigkeiten, die durch mannigfache Freizeitaktivitäten herausgebildet werden, sind gleichzeitig Profilanforderungen, die Unternehmen an ihre (potentiellen) Mitarbeiter stellen.

Offen bleibt hingegen die Frage, wie derartige informelle und non-formale Qualifikationen anerkannt, ggf. zertifiziert und somit verglichen werden können. Markus Bretschneider fordert daher einen breit angelegten gesellschaftlichen Diskurs über die Anerkennung außerberuflich erworbener Kompetenzen und deren Nachweisformen (vgl. Bretschneider 2007, S. 10).

Mit dieser Forderung steht er in einer gedanklichen Linie zur Europäischen Bildungspolitik, wie sie im Kommuniqué von Brügge (Europäische Union 2010) ihren Niederschlag findet. Dort schreiben die Autoren der Europäischen Kommission unter der Überschrift „Lebenslanges Lernen und Mobilität als Realität“: „(...) sollten die teilnehmenden Länder spätestens 2015 damit beginnen, einzelstaatliche Verfahren für die Anerkennung und Validierung des nicht formalen und informellen Lernens zu entwickeln, die gegebenenfalls durch einzelstaatliche Qualifikationsrahmen unterstützt werden. Bei diesen Verfahren sollten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen als solche im Mittelpunkt stehen, unabhängig davon, in welchem Zusammenhang sie erworben wurden, z.B. Erwachsenenbildung im weiteren Sinne, berufliche Bildung, Praktika und Freiwilligenarbeit. Größeres Gewicht sollte auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen gelegt werden, die nicht notwendigerweise zu umfassenden formalen Qualifikationen führen (...)“ (Europäische Union 2010, S. 12-13). Bisher sind erste Maßnahmen zur Akkreditierung informeller bzw. non-formaler Qualifikationen zum Beispiel in Frankreich mit der „Validation des acquis professionnels“ oder in der Schweiz mit der sogenannten „Gleichwertigkeitsprüfung“ nach dem Berufsbildungsgesetz von 2004 eingeführt worden (vgl. Geldermann 2006, S. 38-39).

Obwohl die EU ihren Mitgliedstaaten (respektive den assoziierten Staaten) die Einführung von Zertifikationsinstrumenten nahelegt, reagiert die Bundesrepublik eher zurückhaltend auf die Empfehlungen der Europäischen Kommission.

Geldermann sieht die Gründe dafür zum einen in der starken Gewichtung des Erfahrungslernens im dualen Berufsbildungssystem. Sie konstatiert, dass sowohl die Wirtschaft, wie auch die Politik bisher keine Notwendigkeit sah, diese Form des Lernens jenseits von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zusätzlich zu fördern. Des Weiteren zweifelt sie die derzeitige gesellschaftliche Anerkennung non-formaler Qualifikationen und informell erworbener Kompetenzen an. Noch immer dienen Zertifikate der sozialen und gesellschaftlichen Allokation der Inhaber mehr, als deren objektive Befähigung (ebd).

Bretschneider sieht in einem Portfolio ähnlichen „Weiterbildungspass“, welchen die Bund-Länder-Kommission vorschlägt, eine Möglichkeit, nicht zertifizierte Bildungsergebnisse zu dokumentieren (vgl. Bretschneider 2007, S. 10).

### **2.3 Lebenslanges Lernen als Pflicht?**

Ungeachtet der Diskussion um die Validierung und Nachweisbarkeit informeller und non-formaler Lernleistungen lastet auf den Individuen der modernen Wissensgesellschaften ein großer Erwartungsdruck. Qualifikation und Wissensbestände sollen fortwährend aktualisiert und (re-) strukturiert werden. Wissenskontexte müssen den Lebens- und Umweltbedingungen angepasst werden, örtliche sowie intellektuelle Mobilität und Flexibilität gelten als Ingredienzien erfolgreicher sozioökonomischer Lebensführung (vgl. Hof 2009, S. 56).

Wittpoth erkennt sodann für die Individuen moderner postindustrieller Gesellschaften eine ökonomische und gesellschaftliche Notwendigkeit, lebenslang zu Lernen: „Angesichts des technologischen Wandels und der beschleunigten Veralterung des Wissens kann eine einmal erworbene schulische und berufliche Ausbildung nicht mehr für ein ganzes Leben ausreichen. Daher muss es jedem Einzelnen möglich sein, seine Qualifikationen jeweils neuen Erfordernissen anzupassen. Dies ist nicht allein im Interesse des Individuums gefordert, sondern auch im Blick auf den Erhalt eines funktionsfähigen ökonomischen Systems notwendig“ (Wittpoth 2009, S. 31). An anderer Stelle ergänzt er: „Damit jedes Gesellschaftsmitglied seine grundsätzlich garantierten Rechte wahrnehmen und seinen entsprechenden Pflichten Folge leisten kann, muss es die Möglichkeit haben, seine Kenntnisse über gesellschaftliche und politische Probleme auf dem aktuellen Stand zu halten und sein Verständnis der relevanten Zusammenhänge zu vertie-

fen. Nur so kann der Einzelne seine gesellschaftlichen Mitgestaltungsaufgaben angemessen erfüllen. Mit wachsender Komplexität und zunehmender Unübersichtlichkeit der Lebensverhältnisse gewinnt dieser Gesichtspunkt permanent an Bedeutung“ (ebd.). Für die Gesellschaftsmitglieder ergibt sich also eine wachsende Bringschuld hinsichtlich ihrer Lernprozesse, die jedoch auch auf Kritik stößt.

### **2.3.1 Kritik am Konzept des Lebenslangen Lernens**

„Indes rekuriert die Begründung Lebenslangen Lernens ursprünglich auch auf die Einlösung emanzipatorischer Ansprüche. Diese Hoffnung hat sich heute für Erwachsene teilweise in einen Leistungsanspruch verkehrt, weiterlernen zu müssen, wollen sie nicht ins soziale und kulturelle Abseits geraten. Daraus ergibt sich die Gefahr einer neuen Unmündigkeit“ (Brödel 1998, S. 2; mit Bezügen auf Kade 1994 und Dewe 1993).

Wittpoth sieht als einen Kritikpunkt auch eine implizite Entwertung bestehender Wissensbestände durch die Pflicht zum Weiterlernen (Wittpoth 2009, S. 12).

Faulstich und Zeuner sehen im Lebenslangen Lernen ein beständiges Austarieren der Balance zwischen Lebens- und Lernzeit. Ihrer Ansicht nach besteht ein Risiko, erfüllte Momente der Lebenszeit, in ungewisse Momente der Lernzeiten einzutauschen. Dem Individuum und der Gesellschaft obliegt der verantwortungsbewusste Umgang mit diesen beiden Zeitkonten (vgl. Faulstich und Zeuner 2006, S. 165-166). Unter dem Aspekt des Lebenslangen Lernens sei es von Bedeutung „Lernzeitanprüche“ anmelden zu dürfen. Adressat dieser Ansprüche sind ihrer Ansicht nach die Wirtschaft, die Sozialpartner sowie die Arbeits- und Beschäftigungspolitik. Das Stichwort hierfür lautet Bildungsurlaub, also jenes von der Wirtschaft und der Politik geforderte Recht, qualifizierte und qualifizierende Lernzeiten in die (lohnpflichtige) Arbeitszeit einzubinden. Mit Ausnahme von Bayern und Baden-Württemberg haben alle Bundesländer seit 1974, im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung, den Anspruch auf Bildungsurlaub unter vollem Lohnausgleich in ihrer Sozialgesetzgebung verankert (vgl. Arnold, Nolda, Nuissl 2010, S. 48-49). Jedoch ließen den Angaben der Autoren zufolge im Jahre 1995, 99 von 100 Berechtigten ihren Urlaubsanspruch verfallen (Faulstich und Zeuner 2006, S. 177). Sie führen die Marginalisierung dieses Instrumentes auf Schwierigkeiten in der Informationspolitik, der Antragstellung und einer Blockadehaltung der Wirtschaftsverbände zurück (ebd.).



An einer anderen Stelle zitieren Faulstich und Zeuner eine weitreichende und systemkritische Betrachtung von Karlheinz Geißler: „Längst ist Lebenslanges Lernen kein Bildungskonzept mehr, sondern nurmehr die realistische Beschreibung der leidvollen Notwendigkeit, immer schneller verfallender eigener Brauchbarkeit hinterherzuhetzen. Schon werden in den Weiterbildungsabteilungen die Qualifikationen als *leicht verderbliche Ware* angesehen. Die immer zeitlich kürzer werdende Verwertbarkeit von einzelnen Qualifikationen führt schließlich zu Wegwerfqualifikationen“ (Geißler nach Faulstich und Zeuner 2006, S. 180, Hervorheb. im Original). Auch wenn beide Autoren die Meinung Geißlers nicht teilen und sie eher als „Pose der Entlarvung“ betrachten, so warnen sie jedoch an einer anderen Stelle davor, dass Weiterbildung und Lebenslanges Lernen nicht zum „Reparaturbetrieb“ der Gesellschaft werden darf (vgl. Faulstich und Zeuner 2006, S. 237). Arbeitslosigkeit und Prekarisierung stellen ihrer Meinung nach gesellschaftliche Probleme dar, die nicht auf individuelle Lern- und Qualifikationsdefizite reduziert werden dürfen (ebd.).

## 2.4 Der Erwachsene in der Erwachsenenbildung

In Jürgen Wittpoths Versuch, die Erwachsenenbildung in ihrer heutigen Form zu beschreiben, nimmt die Person des Erwachsenen eine zentrale Position ein: „Um von Erwachsenenbildung sprechen zu können, braucht es zunächst *den* Erwachsenen, muss es einen Sinn haben und im gesellschaftlichen Leben sinnfällig, *sichtbar* sein, dass es ihn gibt“ (Wittpoth 2009, S. 29-31; Hervorheb. im Original). Zum einen muss es einer gültigen Definition gelingen, archetypische und entwicklungsbedingte Merkmale des Erwachsenen sowie seine spezifischen Bedürfnisse zu beschreiben, um ihn als Zielgruppe zu anderen Entwicklungsstadien abzugrenzen. Zum anderen ist es notwendig, die vorrangigen und typischen „Entwicklungsaufgaben“, die an Erwachsene von außen herangetragen werden, zu erkennen, um das spezielle Anforderungsprofil der Erwachsenenbildung von allen anderen Formen der Bildungsarbeit zu separieren (vgl. Wittpoth 2009, S. 30). Bei der Frage, welche typischen Anforderungen, Entwicklungsaufgaben oder Anpassungsnotwendigkeiten auf einen Erwachsenen der nahen Vergangenheit und Gegenwart einwirken, fällt die Antwort schwer und es wird deutlich, dass es die *typische* Situation nicht gibt.



In älteren Betrachtungen gelingt es noch, den Erwachsenen anhand von soziokulturellen Merkmalen zu erkennen. So sind die volle Rechts- und Pflichtfähigkeit typische Erwachsenenattribute, ebenso die wirtschaftliche und gesellschaftliche Eigenständigkeit, welche sich in einer Erwerbstätigkeit und der Familienstruktur manifestiert (vgl. Lenz 1987 S. 131-144 und Lenz 1979, S. 72-91). Schon alleine dadurch ist die Abgrenzung zur Kindheit und Jugend als klare Linie gezogen und lediglich eine verlängerte Ausbildung, wie sie ein qualifiziertes Hochschulstudium erfordert, stellt ein Moratorium im Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenstadium dar.

Die Darstellungen von Lenz sind insofern interessant, dass er einen Paradigmenwechsel erkennt und beschreibt, der durch die Bildungsliberalisierung der 1960er und 1970er Jahre eingeleitet wurde. Das Individuum selbst galt bis dato dann als erwachsen, wenn es „die psychische Reife (...) erlaubt, Verantwortung zu tragen, einfühlsam gegenüber anderen zu sein, Enttäuschungen auszuhalten, die vorgegebenen sozialen Rollen zu akzeptieren, geduldig, entscheidungsfähig und zuverlässig zu sein sowie sich mit Angelegenheiten abzufinden, die man nicht ändern kann“ (Lenz 1987, S. 133-134). Lenz distanziert sich von dieser eher staatsbürgerlichen Definition des Erwachsenen und verweist auf die seiner Ansicht nach negativen Konsequenzen einer solchen Typisierung: „Wie wären dann Kreativität, Innovation, Aussteigertum, Ablehnung der bestehenden Verhältnisse oder Handlungen, die sich gegen das Konventionelle und Geläufige richten, möglich?“ (ebd.). Er schlägt vor, den „Lebenszyklus“ als ein „Kontinuum“ anzuerkennen und das Erwachsenenstadium nicht als ein Zustand der Stabilität und Ausgereiftheit zu verstehen. Lenz deutet hier an, was Wolfgang Seitter zwanzig Jahre später als den „altersübergreifenden Lebenslauf“ bezeichnet.

Wolfgang Seitter zweifelt den „Typus eines fertigen Selbst“ an (Seitter 2007, S. 140) und setzt an dessen Stelle einen „altersübergreifenden Lebenslauf“ (ebd.). Er sieht keine statischen und allgemeingültigen Entwicklungsaufgaben und Stadien, die den Erwachsenen determinieren und lokalisieren. Vielmehr changieren die klassischen, von der Entwicklungspsychologie ausgewiesenen, Entwicklungsphasen fließend ineinander über. „Plastizität, Selbstentwicklungsfähigkeit sowie dauernde Rekonstruktion und Neuschreibung des eigenen Lebenslaufs ersetzen das statische, festgefügte Erwachsenenbild und entsprechen damit der gesellschaftli-

chen Zumutung, flexibel, mobil, anpassungsfähig und stets lernbereit zu reagieren“ (ebd.).

Gestützt sieht er diese These auch in einer veränderten Sicht auf Lernprozesse im Allgemeinen. Diese unterscheiden sich nicht primär durch die Lebensalter, in denen sie stattfinden, vielmehr divergieren sie durch das situative Moment und die Motivationslage der Lernenden. Seitter erkennt Anzeichen dafür auch in der Aufhebung einer traditionellen und strikten Trennung von Schul- und Erwachsenenpädagogik. Das vereinende Bindeglied sieht er im Begriff des lebenslangen Lernens und seiner Repräsentation. Seitter: „Unter der Perspektive von Weiterbildung und lebenslangem Lernen wurden – und werden – Schulunterricht und Erwachsenenbildung wieder als zwei Seiten desselben Prozesses aufeinander beziehbar und gleichzeitig in ihrem Eigenrecht verstärkt. Die Schule wird entlastet von einem immer weniger aufholbaren Zukunftsdruck und die Erwachsenenbildung braucht sich nicht mehr als kompensatorische Verlängerung der Schulzeit zu verstehen. Beide Formen von Lernen stellen nur noch verschiedene Varianten einer auf das ganze Leben bezogenen Lernbiographie dar, schulisches Lernen ist nicht mehr der Normalfall von Lernen, sondern nur noch der Sonderfall eines lebenslangen Lernens“ (Seitter 2007, S. 141).

Schlussendlich versucht er die Zielgruppe erwachsenbildnerischer Angebote nicht anhand einer spezifischen Typik anzusprechen, vielmehr sollten sich die Angebote an spezifische „Lebensmilieus“ richten. Diese beschreiben weniger einen konkreten Adressaten, als vielmehr die Lebensumstände und Lebensanforderungen, die an Individuen dieses Milieus gestellt werden (ebd.).

„Wer ist erwachsen?“ fragt Horst Siebert in seinem Buch „Lernen und Bildung Erwachsener“ (Siebert 2012) und antwortet darauf paraphrasierend. Ausgehend von der Feststellung, dass erwachsen sein keine Frage des kalendarischen Alters sei, gelangt er, ähnlich wie Wolfgang Seitter, zu der These, dass Lebens- und Entwicklungsphasen keine eindeutig gegeneinander abgrenzbaren Zäsuren in der Biografie eines Menschen sind. Vielmehr durchlaufe jedes Individuum bestimmte „Umbrüche, Schaltstellen, kritische Lebensereignisse und Identitätskrisen“, „Neuorientierungen“ finden beständig statt (vgl. Siebert 2012, S. 13-17). In diesen „Ambivalenzen“, „Risiken“ oder „Ungewissheiten“ liegt seiner Meinung nach ein fortwährender und „unvermeidlicher“ Lern-, Veränderungs- und Anpassungseffekt der

Menschen in allen Lebensaltern begründet – zum Lernen existiert demnach keine Alternative. Dabei seien die Lernergebnisse nicht in einem kumulativen und finalen Zusammenhang zu sehen, vielmehr können sie zu weiteren Brüchen und Zäsuren führen oder gar regressiv sein (ebd).

Der Annahme, dass Kinder in der Regelschule in den meisten Fällen propädeutisch lernen und Erwachsene dagegen eher auf der Basis ihrer Erfahrungen und speziellen Bedürfnisse, stimmt er unter bestimmten Eingrenzungen zu. Auch Kinder lernen, in dem sie ihre Erfahrungen neu- und reorganisieren oder aus ihnen neue Lernanreize generieren. Erwachsene sammeln neue Erkenntnisse nicht grundsätzlich aufgrund ihrer Erfahrungen und bestimmter (zwingender) Notwendigkeiten bzw. Bedürfnissen (ebd., S. 16). Dennoch sei für das Lernen von Erwachsenen eine „biografische Anschlussfähigkeit und Praxisrelevanz des Gelernten von herausragender Bedeutung“ (ebd.). Schließlich bleibt Siebert die Antwort auf seine eigene Frage schuldig, bietet dafür aber eine Merkmalsbeschreibung zur Erfassung des Erwachsenen in der Erwachsenenbildung an:

- „*Lernen* ist ein lebensbegleitender Prozess. Die Unterschiede des Lernens in den verschiedenen Lebensphasen sind graduell, nicht prinzipiell.
- Ein Schlüsselbegriff der Pädagogik ist *Erziehung*, d.h. die Vermittlung gesellschaftlich anerkannter Werte, Normen, Kenntnisse und Kulturtechniken an die junge Generation.
- Ein Schlüsselbegriff der Erwachsenenbildung ist *Bildung*, d.h. die Aneignung eines verantwortlichen Selbst- und Weltverständnisses sowie die Reflexion der Wirklichkeitskonstruktionen.
- Die *Übergänge* zwischen den einzelnen Lebensphasen lassen sich nicht kalendarisch festlegen, sie sind fließend, vielschichtig und nicht selten auch regressiv (d.h. *rückschrittlich*).
- *Erwachsen* werden ist ein Leitbild, das für den gesamten Lebenslauf gilt und das historisch und kulturell geprägt ist. Die Lebensphase der Erwachsenen schließt die Entwicklung der Kindheit und Jugend ein“.

(Siebert 2012, S. 17; Hervorheb. im Original)

Nach Horst Siebert ist erwachsen sein demnach ein offener Prozess, kein finiter, an einen End- oder Zielzustand gebundener anthropologischer Entwicklungszustand.

Heidrun Herzberg und Inga Truschkat konstatieren ebenfalls den Wegfall des klassischen dreiphasigen Lebenslaufs mit Schul- und Ausbildungszeit, Arbeitszeit und Ruhestand bzw. Lebensabend. Vielmehr tritt an die Stelle des klar strukturierten Modells das Konzept der Biografie, beziehungsweise der „biografischen Selbstkonstruktion“ (vgl. Herzberger und Truschkat 2009, S. 115-119). Dieses Konzept fokussiert auf die „selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Lebens in einer sozial und kulturell komplexen Welt“ (Herzberger und Truschkat 2009, S. 115), dabei sind die Lebensläufe durch Brüche und Imponderabilien, durch Umweltveränderungen und Störungen gekennzeichnet. Kennzeichnend für diese Betrachtung der Individualbiografie ist die Unbestimmtheit und mögliche Regressivität, die den Subjekten ein hohes Maß an Flexibilität und Mobilität innerhalb ihrer gesamten Lebensspanne abverlangt. Mit dem Verweis auf die „Selbstbestimmtheit“ ist ein weiterer wichtiger Aspekt in die Diskussion um das Erwachsensein eingeführt.

Eine Zusammenfassung könnte demnach lauten: Ungeachtet des Lebensalters und der bereits durchlaufenen Bildungsgänge, tritt an die Stelle dessen, was vormals den prototypischen Erwachsenen darstellte, nun das eigenverantwortlich handelnde, selbstbestimmte und selbstgesteuert lernende Individuum. *Idealtypisch* orientiert es sich fortwährend an den Anforderungen seiner Umwelt und befindet sich somit einer beständigen Aktualisierung seiner Wissens- und Kompetenzbestände. Im Ist-Soll-Abgleich erkennt es Lern- und Entwicklungsfelder oder strukturiert seine bestehenden Kompetenzbestände kontextabhängig um. Es bewältigt Rückschritte und Biografiebrüche – sowohl in ökonomischer, wie auch in sozialer Hinsicht – und lernt aus der eigenen Geschichte. An die Stelle des archetypischen Erwachsenen tritt demnach ein amorphes Individuum, welches sicherlich in seiner idealtypischen Ausprägung hypothetischer Natur bleibt. Um ein solch ätherisches Konstrukt dennoch als Zielgruppe für Bildungsmaßnahmen jeglicher Art ansprechen zu können, bedarf es des Begriffs des Lebensmilieus, also der Typisierung und Standardisierung bestimmter Lebenskontexte und Lebensanforderungen.

## **2.5 Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen abschließend betrachtet**

Die Theorie der Erwachsenenbildung scheint den „Erwachsenen“ nicht mehr zu brauchen. Vielmehr ist an dessen Stelle eine offene Biografie getreten, die sich innerhalb wechselnder Lebensmilieus beständig neuen Herausforderungen gegenüber sieht. Diese wechselnden Milieus schaffen Diskontinuitäten, Perturbationen aber auch Phasen der Stabilität und der Konsolidierung. Die Vielzahl der individuellen Adaptionsmöglichkeiten und Entwicklungsbestrebungen lässt eine generalisierte Ansprache der Zielgruppe erwachsenbildnerischer Maßnahmen bereits in ihren Ansätzen scheitern. Und so findet die Theorie der Erwachsenenbildung in der Theorie vom lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernen eher ein Strukturierungsinstrument. Damit werden keine Lebens- oder Entwicklungsphasen mehr zur Legitimation und Strukturierung benötigt, vielmehr gilt es dann Bildung zielgruppenoffen, vernetzt, quantitativ und qualitativ gestuft, unterschiedlich kodiert und didaktisiert und auf unterschiedlichen und flexiblen Zugangswegen anzubieten.

## **2.6 Strategie 2020 – Erwachsenenbildung im Rahmen Europäischer Bildungspolitik**

Die Einrichtungen der Europäischen Union sind berechtigt in verschiedenen Lebens- und Rechtsbereichen für die 28 Mitgliedstaaten auf rechtsstaatlicher Ebene tätig zu sein; dabei gilt, dass alle Abreden, Vereinbarungen, Verträge und Gesetze auf dem Prinzip der Freiwilligkeit der Partnerstaaten beruhen. Durch multilaterale Übereinkünfte anerkennen die Mitgliedstaaten die EU-Beschlüsse und verpflichten sich (mit einzelnen Ausnahmen) zur Umsetzung beziehungsweise zur Überführung in nationalstaatliches Recht (vgl. Europäische Union 2013b). Neben den Bereichen *Beschäftigung und Soziales, Entwicklung und humanitäre Hilfe, Außenpolitik, Gesundheit, Justiz und Bürgerrechte, Landwirtschaft, Regionalentwicklung, Verkehr und Reisewesen* ist der Bereich der *Bildung und Kultur* ein zentrales Kompartiment europäischer Realpolitik.

Anders als in vielen anderen Politiksegmenten (beispielsweise Verkehrsrecht, Umweltrecht oder Finanzrecht), kann die EU nicht auf das nationale Bildungswesen der Mitgliedstaaten durchgreifen. Im Falle Deutschlands wird dieser Umstand noch augenscheinlicher, da selbst der Bund nur über Umwege und stark einge-

schränkt Einfluss auf die Bildungspolitik der Länder nehmen kann. Bundesländer, Kantone oder Regionen sind im Sinne des Subsidiaritätsprinzips vor der Einflussnahme durch Gesetzesinitiativen der europäischen Kommission geschützt. So beschränken sich die Aktivitäten der Union auf das Vorschlags- und Förderwesen (vgl. Europäische Union 2013a).

In der *Strategie Europa 2020* sieht der Rat der Europäischen Union „eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Sie soll nach der schweren Wirtschaftskrise zu einer Besserung der wirtschaftlichen Lage beitragen, indem die Europäische Union gemeinsam handelt“ (vgl. Europäische Union 2013a).

*„Europa 2020“ ist die Wachstumsstrategie der EU für das kommende Jahrzehnt. In einer Welt, die sich immer weiter entwickelt, wünschen wir uns eine intelligente, nachhaltige und integrative Wirtschaft für Europa. Diese drei Prioritäten, die sich gegenseitig verstärken, dürften der EU und den Mitgliedstaaten helfen, ein hohes Maß an Beschäftigung, Produktivität und sozialem Zusammenhalt zu erreichen. Dieser Wunsch findet seinen konkreten Ausdruck in den ehrgeizigen Zielen, die die Union in den fünf Bereichen Beschäftigung, Innovation, Bildung, soziale Integration und Klima/Energie bis 2020 verwirklicht sehen will. Jeder Mitgliedstaat hat für jeden dieser Bereiche seine eigenen nationalen Ziele festgelegt. Ferner wird diese Strategie durch konkrete Maßnahmen auf Ebene der EU und der Mitgliedstaaten untermauert.*

José Manuel Barroso, Präsident der Europäischen Kommission

Jose Manuel Barroso bestimmt im Namen der Europäischen Union in seinen Begleitworten zur *Strategie 2020* den Standort der Bildung in Europa: sie ist eine Ingredienz prosperierender Wirtschaft, politischer Stabilität und sozialer Integrität. Die Strategie nennt mit *Beschäftigung, Forschung und Entwicklung, Klima und Energie, Bildung, Armut und soziale Ausgrenzung* fünf explizite Zielbereiche der Entwicklungsbemühungen der kommenden Jahre (Europäische Union 2013b). Zweifelsohne verhalten sich diese Ziele interdependent zueinander – forschende und entwickelnde Menschen müssen zuvor in einem leistungsstarken und qualitativ hochwertigen Bildungssystem grundständig ausgebildet worden sein. Ein Teil sozialer Integration liegt in einer Erwerbstätigkeit, die den eigenen wirtschaftlichen

Unterhalt befriedigend decken kann. Klima- und Ressourcenschutz in einem hoch technisierten Umfeld benötigt Innovation, wie sie einer qualifizierten Forschung entspringt. Bei genauer Betrachtung eröffnet jedoch der Bereich *Bildung* den Reigen, auf ihn bauen die anderen Ziele auf: der Grundstock zur Forschungsarbeit liegt im primären und sekundären Schulsystem begründet. Der Arbeitsmarkt benötigt solide und grundständig ausgebildete Kräfte zur beruflichen Ausbildung (tertiäre Bildungssäule). Geringqualifizierte Gesellschaftsmitglieder sind in den primären Arbeitsmarkt nur schwer zu integrieren oder fristen ein prekäres wirtschaftliches Dasein in „atypischen Beschäftigungen“<sup>6</sup> (vgl. Keller, Schulz & Seifert 2012). Es lohnt demnach, den Zielbereich *Bildung* der *Strategie 2020* hier genauer zu beleuchten.

## 2.7 Bildungssysteme in Europa

Die Bildungspolitik der Europäischen Union ist in die Säulen des Bildungssystems gegliedert, wobei die primäre und sekundäre Säule durch das allgemeinbildende Schulsystem (in Deutschland Grund-, Werkreal-/Haupt-/Gemeinschafts-, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium) und die tertiäre Säule durch das berufliche Schulsystem und die Hochschulen gebildet wird. Die quartäre Säule des Bildungssystems betrifft Maßnahmen und Einrichtungen zur Fort- und Weiterbildung Berufstätiger (Wittpoth 2009, S. 31). Der Bereich der primären bis einschließlich tertiären Bildung wird bei den Verlautbarungen der EU unter dem Begriff „Schule“ subsumiert, der Bereich Fort- und Weiterbildung, also die quartäre Säule, trägt die Bezeichnung „Erwachsenenbildung“ (vgl. Europäische Union 2013a).

Da die EU grundsätzlich keine Gesetzgebungskompetenz im Bildungsbereich besitzt, agiert sie in diesem Bereich ausschließlich beratend und empfehlend. Weiter verfügt sie über das Instrument der „Benchmarks“, das sind „Indikatoren und europäische Durchschnittsbezugswerte“ (vgl. Europäische Union 2013a), die im Sinne eines Ist-Soll-Abgleichs an die nationalen Bildungssysteme angelegt werden können. Den Mitgliedstaaten (bzw. den mit der Gesetzgebungskompetenz ausgestatteten Körperschaften) obliegt es schließlich Maßnahmen, die zum Erreichen der „Benchmarks“ geeignet erscheinen, zu ergreifen.

---

<sup>6</sup> Als atypische Beschäftigungen und Beschäftigungsverhältnisse definieren die Autoren Minijobs, Zeit- und Leiharbeitsverhältnisse, sozialversicherungspflichtige Teilzeitarbeit und Praktika.



Grundsätzlich empfiehlt die EU ihren Mitgliedstaaten im „Kommuniqué von Brügge“ eine verstärkte Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung und nennt verschiedene Strategien zur Effizienzsteigerung der nationalen Bildungssysteme.

- „Erarbeitung und regelmäßige Überprüfung von beruflichen Standards, die in Ausbildungsstandards überführt werden sollen, respektive deren beständige Fortschreibung und Modifikation. Dies soll unter Einbezug der Interessenträger aus der Berufswelt, der Sozialpartner und Bildungs- und Ausbildungsträger geschehen;
- Der Überalterung der Gesellschaft und der schnellen Veraltung des Wissens soll durch lebensbegleitendes Lernen begegnet werden;
- Anerkennung von Kompetenzen, die in nicht formalen Lernprozessen angeeignet wurden;
- Nutzung der technischen Innovation im Bereich der IKT (Informations- und Kommunikationstechnik) um außerschulische Lernangebote zu forcieren;
- Stärkung der Schlüsselkompetenzen, um nicht nur den Arbeitsmarkt sondern auch die Kohäsionskräfte innerhalb der Gesellschaften unter den Anforderungen einer fortschreitenden Globalisierung zu stärken;
- Förderung einer internationalisierten beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie verschiedener Unterstützungsmaßnahmen zur Mobilität der Lernenden;
- Abkehr von einer aufwandsorientierten beruflichen Bildung hin zu einer ergebnisorientierten beruflichen Bildung“ (Europäische Union 2010, S. 2-6)

## **2.8 Die Zielsegmente europäischer Bildungspolitik**

### **2.8.1 Lebenslanges Lernen**

Ein Ziel europäischer Bildungspolitik ist die Implementierung des Programms zum „Lebenslangen Lernen“ (vgl. Europäische Union 2013a). Dieses Programm ist zunächst nicht primär operativ; vielmehr ist es die Bündelung bereits bestehender



und bekannter Förderinstrumente unter einem Dach: COMENIUS, ERASMUS, LEONADRO DA VINCI und GRUNDTVIG (ebd.). Für den Bereich der Schule (primäre bis tertiäre Säule) kommt maßgeblich das COMENIUS-Programm zur Geltung.

„Die operativen Ziele des Programms sind:

- Verbesserung der Qualität und Ausweitung des Umfangs der Mobilität von Schülern und Bildungspersonal in verschiedenen Mitgliedstaaten;
- Ausweitung des Umfangs von Partnerschaften zwischen Schulen in verschiedenen Mitgliedstaaten, so dass während der Laufzeit des Programms mindestens drei Millionen Schüler an gemeinsamen Bildungsaktivitäten teilnehmen;
- Förderung des Erlernens moderner Fremdsprachen;
- Förderung der Entwicklung von innovativen IKT-gestützten Inhalten, Diensten, pädagogischen Ansätzen und Verfahren für das Lebenslange Lernen;
- Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung und Ausbau ihrer europäischen Dimension;
- Förderung der Verbesserung der pädagogischen Konzepte und des Schulmanagements“.

(Europäische Union 2006a)

COMENIUS ist demnach zunächst ein fiskalpolitisches Förderinstrument und wird aus dem Haushalt der EU gespeist. Im Titel II, Kapitel I, Artikel 19 wird festgelegt, „Mindestens 80 % der für das Programm Comenius vorgesehenen Haushaltsmittelzuteilung sind *für die Förderung der Mobilität* gemäß Artikel 18 Absatz 1 Buchstabe a sowie *für die Förderung von Comenius-Partnerschaften* gemäß Artikel 18 Absatz 1 Buchstabe b bestimmt“ (ebd., Hervorheb. sw). Durch diese Mittelfestlegung wird die europäisch-integrationspolitische Absicht des Programms untermauert und fokussiert. Europa soll zu einem gemeinsamen, innovativen, vernetzten und leistungsstarken Wirtschaftsraum werden<sup>7</sup>. Die EU sieht in der modernen

---

<sup>7</sup> „Auf seiner Tagung am 23. und 24. März 2000 in Lissabon legte der Europäische Rat das strategische Ziel fest, die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen — einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen. Dabei ersuchte er den Rat (Bildung), allgemeine Überlegungen über die

Wissensgesellschaft den Motor zu Wachstum und wirtschaftlicher Prosperität. Um dieses Ziel zu verwirklichen ist ihrer Ansicht nach eine traditionelle und einzelstaatlich gedachte Bildungspolitik nicht ausreichend. Barrierefreie und vernetzte Kommunikation sowie ein Verständnis für die kulturell-gesellschaftlichen Bedürfnisse der Mitglieder untereinander hält sie für richtungsweisend und fördert daher schulische Aktivitäten in diesem Bereich entsprechend.

Sehr vereinfacht dargestellt werden mit ERASMUS gleiche oder ähnliche Ziele im Bereich der Hochschulen verfolgt. Die Förderaktivitäten im Überblick:

- „Förderung von Auslandsstudien an einer akkreditierten ERASMUS-Hochschule im Ausland für die Dauer von 3-12 Monaten einschließlich der Vorbereitungsmaßnahmen seitens der Studierenden;
  - Vergabe von Lehraufträgen an Hochschullehrer durch akkreditierte Hochschulen im Ausland;
  - Fort- und Weiterbildung von Hochschulpersonal im Ausland;
  - Durchführung von Studien-Praktika bei Wirtschaftsunternehmen im Ausland;
  - Förderung der internationalen Zusammenarbeit der Hochschulen“.
- (vgl. Europäische Union 2010)

Das Programm LEONARDO DA VINCI eröffnet Lernenden die Möglichkeit, Abschnitte der beruflichen Erstausbildung ins europäische Ausland zu verlagern. Aber auch bereits ausgebildeten Fachkräften steht, unter eng begrenzten Rahmenbedingungen, die Möglichkeit einer Weiterqualifikation im europäischen Ausland offen. Neben den Lernenden kommen auch Ausbilder und Trainer in den Genuss dieses Förderinstruments. Für sie liegt der Schwerpunkt im Aufbau eines internationalen Ausbildungsnetzwerks und in der Schaffung der Austauschstrukturen für die Zielgruppe der Auszubildenden.

Akteure der Erwachsenenbildung erhalten mit GRUNDTVIG eine Förderplattform. Das Programm unterstützt vor allem die Lehrenden in den verschiedensten Er-

---

konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme anzustellen und sich dabei auf gemeinsame Anliegen und Prioritäten zu konzentrieren, zugleich aber die nationale Vielfalt zu respektieren“ (Europäische Union 2006a).

wachsenbildungseinrichtungen. Ziel ist ein Erfahrungsaustausch der Träger der Erwachsenenbildung über die Staatsgrenzen der Mitgliedstaaten hinaus.

### **2.8.2 Die Schlüsselkompetenzen**

Das Programm zur Ausbildung von Schlüsselkompetenzen zielt nicht explizit auf den Schulbereich, vielmehr wendet es sich an den gesamten Bildungssektor der Mitgliedstaaten. Dennoch nimmt die Schule bei der Ausbildung der genannten Schlüsselkompetenzen eine zentrale Position ein. Zunächst soll der Hintergrund und die Bedeutung, welche die EU den Schlüsselkompetenzen zumisst, beleuchtet werden.

Mit dem Synthesebericht des CEDEFOP<sup>8</sup> aus dem Jahr 2004 (einem Teil der sogenannten *Maastricht-Studie*) wurde deutlich, dass der demografische und technische Wandel die Lebens- und Berufswelt zukünftiger Generationen grundlegend verändern wird.

„Die Maastricht-Studie über berufliche Aus- und Weiterbildung aus dem Jahr 2004 offenbart eine beträchtliche Lücke zwischen dem für neue Arbeitsplätze erforderlichen Bildungsniveau und dem Bildungsniveau der europäischen Arbeitnehmer. Die Studie zeigt, dass mehr als ein Drittel der europäischen Arbeitnehmer (80 Mio. Menschen) über geringe Qualifikationen verfügten, wohingegen Schätzungen zufolge bis zum Jahr 2010 annähernd die Hälfte aller neuen Arbeitsplätze einen Hochschulabschluss und knapp unter 40 % den Abschluss der Sekundarstufe II erfordern werden und nur ungefähr 15% für Menschen mit niedrigerem Bildungsabschlüssen geeignet sein werden“ (Europäische Union 2006b; vgl. auch Europäische Union 2004).

Um dieser Entwicklung angemessen gegenüberzutreten zu können, fordert die EU ihre Mitgliedstaaten auf, die Qualifizierung ihrer Bürger, früh beginnend und lebenslang andauernd, zu stärken. Sie benennt in der Folge acht Schlüsselkompetenzen, die für die Anpassung an die veränderten Lebens- und Arbeitsbedingun-

---

<sup>8</sup> Das CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training) mit Sitz im griechischen Thessaloniki ist eine Beratungseinrichtung der Europäischen Kommission im Range einer Europäischen Agentur. CEDEFOP beschäftigt sich mit der Förderung der beruflichen Bildung innerhalb der EU. Es ist mit allen Organen der EU, den nationalen und internationalen Berufsverbänden und den äquivalenten Arbeitgebervertretungen vernetzt.

gen der Zukunft aus ihrer Sicht als unabdingbar erscheinen. Mit der Empfehlung der Schlüsselkompetenzen verbindet die Union den Appell an die Mitgliedstaaten sicherzustellen, dass

1. „die Bildungs- und Berufsbildungssysteme allen jungen Menschen die Möglichkeit bieten, angemessene Schlüsselkompetenzen zu entwickeln, die sie für das Erwachsenenleben rüsten und eine Grundlage für das weitere Lernen sowie das Arbeitsleben bilden;
2. angemessene Vorkehrungen für diejenigen jungen Menschen getroffen werden, die aus persönlichen, sozialen, kulturellen oder wirtschaftlichen Gründen unter Bildungsbenachteiligungen leiden und daher besondere Unterstützung benötigen, um ihr Bildungspotential auszuschöpfen;
3. Erwachsene ihre Schlüsselkompetenzen während ihres gesamten Lebens weiterentwickeln und aktualisieren können, und dass den auf nationaler, regionaler und/oder lokaler Ebene als vorrangig ermittelten Zielgruppen besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, beispielsweise Einzelpersonen, bei denen es erforderlich ist, dass sie ihre Kenntnisse auf den neuesten Stand bringen;
4. angemessene Infrastrukturen zur Fortsetzung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Erwachsenen, *einschließlich Lehrkräften* und Ausbildern sowie Bewertungs- und Beurteilungsverfahren, Maßnahmen zur Gewährleistung des gleichberechtigten Zugangs zum lebensbegleitenden Lernen und zum Arbeitsmarkt und eine Unterstützung der Lernenden, die die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten von Erwachsenen berücksichtigt, zur Verfügung stehen;
5. Kohärenz der Erwachsenenbildung und der Ausbildungsmaßnahmen für den Einzelnen durch eine enge Verknüpfung mit der Beschäftigungspolitik und der Sozialpolitik, der Kulturpolitik, der Innovationspolitik und anderen jungen Menschen betreffenden Politikbereichen sowie die Zusammenarbeit

mit den Sozialpartnern und sonstigen Akteuren erreicht wird“ (Europäische Union 2006b; Hervorheb. sw).

Dem Begriff Kompetenz legt die Europäische Union eine „(...) Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst ist (...)“ zugrunde (Europäische Union 2006b). Im nachgestellten Relativsatz betont die Union das situative Moment ihres Begriffes. Diese Aussage deckt sich mit dem Tenor aller (Zukunfts-) Aussagen in der Bildungspolitik der EU. Schlüsselkompetenzen sind demzufolge „(...) diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“ (ebd.).

Die acht von der Europäischen Union definierten Schlüsselkompetenzen lauten wie folgt:

1. „Muttersprachliche Kompetenz
  2. Fremdsprachliche Kompetenz
  3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
  4. Computerkompetenz
  5. Lernkompetenz
  6. Soziale Kompetenz
  7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
  8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“
- (Europäische Union 2006b)

### **2.8.3 Schulpolitische Ziele der EU**

Die bildungspolitische Vision *Strategie 2020* der Europäischen Union betrifft alle Bereiche und Ebenen der Bildungspolitik der Mitgliedstaaten. Für den Bereich der Schule sind zwei der insgesamt sieben „Benchmarks“, das „Programm Lebenslanges Lernen“ und das Programm zur Entwicklung von „Schlüsselkompetenzen“ bedeutsam (vgl. Europäische Union 2013a).

Die schulpolitischen Aussagen der EU sind an dieser Stelle insofern von Bedeutung, als dass sie den Rahmen und den Kontext mitbestimmen, in denen Lehrer

arbeiten. Zwar greifen die europäischen Vorgaben nicht direkt in das Schulsystem der Mitgliedstaaten und ihres operativen Wirkens ein, die fiskalpolitischen Anreizsysteme sind jedoch systemimmanent und wirksam. Im Bereich der Lehrerbildung sind die europäischen Vorgaben bereits deutlich in geltendes Recht und Praxis überführt (Modularisierung des Lehramtstudiums, ECTS-Punktesystem, Einführung der Abschlüsse *Bachelor of Education*, *Master of Education*).

#### **2.8.4 Die Benchmarks**

Die beiden „Benchmarks“ betreffen die Anhebung der Minimalstandards hinsichtlich der Elementartechniken und der naturwissenschaftlichen Grundkompetenzen sowie die Schulabbrecherquote in der EU (ebd.):

- „Senkung des Anteils der 15-Jährigen mit nur mangelhaften Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften auf weniger als 15%“
- „Anteil frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabgängerinnen und -abgänger der 18- bis 24-Jährigen, die nicht über einen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen und nicht an Aus- und Weiterbildung teilnehmen, von weniger als 10%“

Obwohl die Europäische Kommission hier eine deutliche Aussage trifft, kann und will sie keine Aussagen damit verbinden, wie diese Ziele zu erreichen sind. Zum einen kann sie, wie eingangs erwähnt, keine verbindlichen Rechtsakte beschließen und zum anderen gilt ein „explizites Harmonisierungsverbot“. „Demnach dürfen die Gemeinschaftsaktivitäten nicht zu einer Angleichung nationaler Rechtsvorschriften führen“ (Europäische Union 2013a). Ihr Handlungsinstrumentarium verjüngt sich demnach auf „Maßnahmen zur Unterstützung, Koordinierung oder Ergänzung der nationalen Maßnahmen der Mitgliedstaaten“ (ebd.).

Mit diesen Empfehlungen korrespondieren die aktuellen statistischen Erhebungen von EuroStat (ESTAT) in Luxemburg. Dort werden die aktuellen nationalen Ist-Werte und die Durchschnittswerte für das Gebiet der Union berechnet und den Mitgliedstaaten zur Prozesssteuerung an die Hand gegeben (vgl. Europäische Union 2009).

### **2.8.5 Bedeutung der europäischen Bildungspolitik für die Lehrerfortbildung**

Lehrer werden in mehrdimensionaler Hinsicht von der europäischen Bildungspolitik berührt. Zum einen sind sie als Dienstleister innerhalb der unterschiedlichen Sektoren des Bildungssystems in die Umsetzung der EU-Visionen involviert. Von ihren Kompetenzen und ihrer Professionalität hängt die Qualität und Nachhaltigkeit der Angebote zum lebensbegleitenden Lernen maßgeblich ab. Im Communiqué von Brügge werden „Strategische Ziele für den Zeitraum 2011-2020 und kurzfristige Ziele für 2011-2014“ benannt und in Kategorien und Bezugszeiträume untergliedert (Europäische Union 2010, S. 8-9). Unter der Überschrift „Verbesserung der Qualität und Effizienz der beruflichen Bildung sowie Erhöhung ihrer Attraktivität und Relevanz“ (ebd.) werden zwar zunächst nur Überlegungen zu den Lehrkräften und dem sonstigen Personal der beruflichen Bildung (-sinstitutionen) benannt, da aber das Programm zum Lebenslangen Lernen ausdrücklich alle Lebensbereiche und Entwicklungsstadien der Bürgerinnen und Bürger berührt und später auch die vorgeschalteten Bereiche des Bildungssystems genannt werden, können die Überlegungen der EU zweifelsohne auch auf die Lehrenden der primären und sekundären Bildungssäule ausgedehnt werden. Im Communiqué heißt es: „Erhöhung der Qualität der beruflichen Erstausbildung (...) durch Verbesserung der Qualität und Kompetenzen von Lehrkräften, Ausbildern und Schulleitern (...); Integration von Schlüsselkompetenzen in die Lehrpläne (...); Organisation von Unterrichts- und Lernaktivitäten zur Förderung der Fähigkeit zur Planung der beruflichen Laufbahn im Rahmen der schulischen Erstausbildung (...)“ (ebd.). Somit wird deutlich, welch hohes Gewicht die EU den Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer im Bildungssystem zuweist. Daher wird später explizit gefordert: „Die teilnehmenden Länder (Unterzeichner des Communiqués von Brügge, Anmerkung sw) sollten die Erstausbildung und Weiterbildung für Lehrer, Ausbilder, Mentoren und Berater verbessern, indem sie flexible Ausbildungsmöglichkeiten schaffen und entsprechende Investitionen tätigen. Angesichts einer alternden Generation von Lehrern und Ausbildern in Europa, eines im Wandel begriffenen Arbeitsmarktes und Arbeitsumfelds sowie der Notwendigkeit, die Personen zu gewinnen, die am besten für den Lehrerberuf geeignet sind, ist dies wichtiger denn je“ (ebd.).

Zum anderen sind Lehrerinnen und Lehrer auch Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in einem komplexen und sich beständig wandelnden Berufsfeld. Für sie gelten alle oben angeführten Grundsätze für das Lebenslange Lernen hinsichtlich ihrer Alltags- und Berufstätigkeitsbewältigung.

## **2.9 Lehrerfortbildung als Maßnahme der Erwachsenenbildung**

Der Begriff Erwachsenenbildung ist amorph und eher von theoretischer Bedeutung – kein Erwachsener wird sagen, *ich gehe jetzt zur Erwachsenenbildung*. Der Begriff und das Phänomen Erwachsenenbildung wird üblicherweise in der Praxis für die Praxis kategorisiert und spezifiziert. Eine solche Kategorie ist die berufliche Fortbildung, ihre Spezifikation die Berufsgruppe, die mit der Fortbildungsmaßnahme angesprochen werden soll.

Lehrerfortbildungen sind Maßnahmen der Erwachsenenbildung. Die Zielgruppe sind professionelle Lehrerinnen und Lehrer mit dem Ziel, deren berufliche Kompetenzen den veränderten Arbeits- und Umweltbedingungen anzupassen, sowie ihnen die Innovationen ihrer Profession darzulegen und zu eröffnen.



### **3. Lehrerfortbildung**

#### **3.1 Lehrerfortbildung als Notwendigkeit**

Nähert man sich dem Phänomen der Lehrerfortbildung, so eröffnet sich ein weites Panorama auf eine komplexe Landschaft aus Anforderungen, Erwartungen, Intentionen, Visionen und Erfahrungen. Zum einen sind es die Initiatoren und Träger der Bildungssysteme, die sich für ihre Institutionen qualifiziertes, zukunftsfähiges und belastbares Personal wünschen. Zum anderen sind da die Lernenden und deren Eltern, die in gut aus- und fortgebildeten Lehrerinnen und Lehrern Service-dienstleister sehen, die passgenaue, aktuelle und qualitativ hochwertige Lernarrangements kreieren und betreuen. Und schließlich trifft man in diesem Szenario auf die Lehrerinnen und Lehrer selbst, die für ihre Probleme, Fragen und Interessen in Fort- und Weiterbildungsangeboten nach effizienten Lösungen und Innovationen suchen und/oder die eine Karriere im Bildungssystem anstreben oder ein Interesse an einer Spezialisierung ihrer Tätigkeit haben.

Forscher und Bildungspolitiker stellen regelmäßig die Dynamik und die Qualität veränderter Lebens- und Umweltbedingungen moderner Gesellschaften ins Zentrum ihrer Betrachtungen, wenn sie über die Notwendigkeit von Innovation und Veränderung des rezenten Schulsystems sprechen. „Unsere Gesellschaft wandelt sich in einer Dynamik, die sich besonders in der Lebenswelt der Kinder widerspiegelt. Die Auswirkungen der veränderten Kindheit sind die alltägliche Herausforderung der Schulpraxis, denen es wirkungsvoll zu begegnen gilt (...). Für erfolgreiche und professionell gestaltete Veränderungen ist es deshalb notwendig, dass die Lehrkräfte über ihre Berufsausbildung hinaus die Möglichkeit zur Fortbildung erhalten“ (Gerard 2000, Einleitung).

Auch Priebe und Greber erkennen einen Bedarf an Lehrerfortbildung durch sich rasch wandelnde Umgebungsfaktoren: „Analog zur individuellen Lehrerausbildung bietet die Lehrerfortbildung Lehrerinnen und Lehrern auf deren Grundlage von Ausbildung und Berufserfahrung vielfältige Orientierungen und Qualifizierungen an über innovative pädagogische Handlungsmodelle, über aktuelle fachdidaktische Entwicklungen und Curricula, über neue Medien, Technologien, industrielle Produktionsverfahren oder Bürokommunikation etc.“ (Priebe & Greber 1991, S. 7-8).

Die Herausgeber der Aufsatzsammlung „Lehrerinnen und Lehrer lernen - Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung“ schreiben in der Einleitung:

„Die Bedeutung der Fortbildung lässt sich mehrfach begründen:

- Die Phase der Berufstätigkeit – und damit zugleich die dritte Phase der Lehrerbildung – weist im Vergleich zur Erstausbildung ein Vielfaches an Dauer auf;
- die Ausformung beruflicher Expertise bei Lehrerinnen und Lehrern ist ein deutlich über die Ausbildung hinausreichender mehrjähriger Prozess und
- die Entwicklungsdynamik der Gesellschaft und des Bildungswesens fordert von den Lehrkräften stets neue und damit neu zu erwerbende Kompetenzen, man denke etwa an die Einführung von Bildungsstandards (...), die zunehmende Notwendigkeit, mit Heterogenität umzugehen, oder die Tatsache, dass Lehrpersonen vermehrt Erziehungsaufgaben wahrnehmen müssen“

(Eichenberger, Lüders, Mayr & Müller 2009, S. 11)

Die Geschwindigkeit der wissenschaftlich-technischen Veränderungen bergen nach Karl Gerhard Pöppel und Dieter Hintz große gesellschaftliche Herausforderungen in sich und stellen die Pädagogik vor neue Aufgaben: „Vor dem Hintergrund veränderter Bedingungen der Kindheit und Jugend beziehen sich gegenwärtige Ansätze der Schulreform in Theorie und Praxis vor allem darauf, das Leben in der Schule mehr als bisher unter dem Gedanken der Erziehung und des Lebensbezugs zu gestalten. Dies erfordert auf Seiten der Lehrer und Lehrerkollegen nicht nur eine größere Handlungsautonomie, sondern auch eine neue Professionalität, die mit Hilfe eines umfassenden Lehrer(fort)bildungskonzepts grundgelegt, entfaltet und kontinuierlich weiterentwickelt werden muss“ (Pöppel und Hintz 1990, S. 18).

Reinhold Miller schreibt in seinem Buch über Lehrerprofessionalität: „Die heutige Zeit ist vor allem gekennzeichnet durch die Beschleunigung von Veränderungen. Dies hat zur Folge, dass das in der Ausbildung gewonnene Wissen und die einmal erlangten Kompetenzen nicht mehr ausreichen, den Beruf auf Dauer qualifiziert auszuüben: Fortbildung als Notwendigkeit“ (Miller 2008, S. 214).

Andreas Helmke zitiert in seinem Buch die Untersuchungsergebnisse der Unternehmensberatung McKinsey & Co. Die Berater suchten nach Prädiktoren für erfolgreiche Bildungssysteme innerhalb der bekannten OECD-PISA Studie. Dabei fanden sie unter anderem heraus, dass in Nationen mit überdurchschnittlich guten PISA-Ergebnissen die Lehrerinnen und Lehrer umfangreiche Fortbildungsverpflichtungen nach ihrer Anstellung eingehen und erfüllen müssen. Hierunter fallen auch gemeinsame Unterrichtsplanungen, Hospitationen und Reflexionen (vgl. Helmke 2009, S. 312).

Markus Bretschneider, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn, geht einen Schritt weiter und wirft die Frage auf, inwiefern eine berufliche Erstausbildung dem Innovationsdruck der Wandlungsprozesse in der Arbeitswelt grundsätzlich noch gerecht werden kann? So gibt er zu bedenken, dass „(...) das in einer beruflichen Erstausbildung erworbene Wissen häufig nur noch die Grundlage für den Einstieg in den Arbeitsmarkt darstellt und dabei erworbenes Wissen nicht mehr für ein ganzes Berufsleben ausreicht, (daher, sw) sind Individuen immer stärker gefordert, ihre Erwerbsbiographie möglichst vorausschauend zu gestalten. Gemeinsam mit der wachsenden Bedeutungszuschreibung von Weiterbildung rücken dabei individuelle Kompetenzen und deren Entwicklung sowie unterschiedliche Orte des Kompetenzerwerbs zunehmend in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit“ (Bretschneider 2007, S. 4). Bretschneiders Sicht auf Fort- und Weiterbildung ist zweifelsohne auf einer übergeordneten und allgemeineren Ebene angesiedelt und blickt auf die Berufswelt im Allgemeinen. Seine Frage nach dem Verhältnis zwischen Erstausbildung und Biographie- bzw. erfahrungsbezogener Fort- und Weiterbildung ist durchaus, bezogen auf den Lehrerberuf, mehr als berechtigt.

### **3.2 Lehrerfortbildung und Schulentwicklung**

Hans-Günter Rolff betont in einem Interview mit der Fachzeitschrift „Weiterbildung“ den großen Bedarf an Weiterbildung für die Schulentwicklung und somit für die Innovation der einzelnen Institutionen: „Ich möchte zunächst einmal die Frage aufwerfen, wie groß ist der Weiterbildungsbedarf beziehungsweise gibt es überhaupt einen großen Weiterbildungsbedarf? Hier habe ich den Eindruck, wenn ich das einmal zugespitzt formuliere, dass der Bedarf noch nie so groß war, wie er

jetzt ist. Wir haben erstens einen Lehrermangel und die Schwierigkeit, neue Lehrer überhaupt einzustellen. Wir können hier eine andere Schule nur mit den Lehrern entwickeln, die wir schon im System haben. Wenn wir also die Schule ändern wollen, müssen wir Weiterbildung mit den Lehrern betreiben. Und es gibt zweitens neue Dinge in der Schule zu erledigen, die einen hohen Weiterbildungsbedarf erzeugen, zum Beispiel Themen wie individualisiertes Lernen oder inklusive Beschulung als Umgang mit Heterogenität. Dies ist für die meisten Lehrkräfte ein Neuland. Das bedeutet einen Rollenwechsel vom reinen Lehrenden zu einem Organisator von Lernprozessen als ein grundlegender Paradigmenwechsel von Lehren zu Lernen. Dies schließt eine Verhaltens- und Haltungsänderung ein, was einen großen Weiterbildungsbedarf zusätzlich evoziert, da diese Lehrer jetzt in der Schule agieren müssen“ (Rolff 2011, S. 6). Rolff sieht den gesteigerten Fortbildungsbedarf zum einen, wie Bretschneider, durch die individuelle Anpassung der personalen Kompetenzen an die Herausforderungen einer sich rasch wandelnden und in ihrem Ergebnis nicht stagnierenden Berufswelt der Lehrerinnen und Lehrer und zum anderen in der Systemstruktur des Bildungssystems mit seinen Zwängen hinsichtlich der Personalentwicklung und -rekrutierung.

Ewald Terhart berichtet aus der „gemischten Kommission“ der Bildungsministerkonferenz, die 1998 eingesetzt wurde, um aktuelle und drängende Fragen der Lehrerbildung in Deutschland zu diskutieren. Dieser Kommission gehörten sowohl Bildungswissenschaftler als auch Bildungspolitiker und Angehörige der Bildungsadministration an (vgl. KmK 2000). Im Abschlussbericht ordnet das Gremium die Lehrerfort- und weiterbildung als einen zwar wesentlichen, aber noch nicht angemessen gewürdigten Teil der Lehrerbildung hinsichtlich der Qualität der beruflichen Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern ein (vgl. Terhart 2000, S. 126). Schließlich stellt Terhart fest: „Es gehört zu den Paradoxien der Bildungslandschaft, dass in der Berufskultur der Lehrerschaft, in der doch die eigentlichen Experten für Lehren und Lernen zusammengefasst sind, die Prinzipien kontinuierlichen individuellen, selbst- und fremdorganisierten beruflichen Weiterlernens immer noch nicht breit verankert sind“ (ebd.). Anders als die zuvor besprochenen Begründungen für die Fort- und Weiterbildungsnotwendigkeit im Lehrerberuf, geht die Kommission davon aus, dass ungeachtet der veränderten Arbeits- und Umweltbedingungen die vollständige Entfaltung der Expertise einen grundsätzlichen

Reifezeitraum nach der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung benötigt. „Die internationale wie deutschsprachige Forschung zur Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern hat darauf aufmerksam gemacht, dass einerseits die Erfahrungen der Erstausbildung (1. und 2. Phase, *pre-service teacher education*) zwar wichtige Grundlagen für die spätere berufliche Kompetenz legen, dass andererseits aber mit der formellen Ausbildung und den Staatsexamina noch keine wirkliche, sowohl unmittelbar umzusetzende wie das Berufsleben überdauernde Berufsfertigkeit vorhanden ist. Die Ausbildung des Lehrers vollzieht sich – wie in den anderen akademischen, anspruchsvollen Berufen auch – noch weitgehend getrennt von der tatsächlichen Berufsrealität; die eigentliche und volle Herausbildung der Lehrerkompetenz geschieht – hieran anknüpfend – in den ersten Jahren der Berufstätigkeit. Dies steht im Einklang mit der psychologischen Expertise-Forschung, die acht bis zehn Jahre für die volle Entwicklung von beruflicher Expertise ansetzt“ (Terhart 2000, S. 127; Hervorheb. im Original). Die Arbeitsgruppe der Kultusministerkonferenz geht also nicht von einer - durch die Lehrerinnen und Lehrer unver schuldet entstandenen - Defizitsituation aus, sondern sie sieht die Notwendigkeit zur Fort- und Weiterbildung in der Komplexität der Profession per se begründet. Überraschen kann jedoch der angenommene Qualifikationszeitraum von 12-14 Jahren (1. und 2. Phase eingerechnet), von dem die Kommission ausgeht.

Heinz-Elmar Tenorth fasst es so zusammen: „Ein kompetenter Lehrer, Experte für Unterricht, wird man erst in einer längeren Zeit des Lernens und in der zunehmenden Konzentration auf die konkreten Anforderungen der Berufsaufgabe, die sich in der Berufsbiographie unausweichlich ergeben. Entsprechend werden inzwischen Phasen der Konstruktion professioneller Kompetenz unterschieden und nach der Differenz von Anforderungen und Lernprozessen idealtypisch charakterisiert, in denen sich diese Kompetenz aufbaut: Universität oder Pädagogische Hochschule als erste, das Studienseminar, Vorbereitungsdienst und Referendariat, als zweite und Fort- und Weiterbildung als dritte Lern- und Praxisphase im Beruf“ (Tenorth 2000, S. 15).

Die „gemischte Kommission“, denen die beiden letztgenannten Autoren angehören, will Fort- und Weiterbildung jedoch nicht ausschließlich als Sicherungsleistung für berufliche Arbeitsfähigkeit verstanden wissen. Vielmehr schließt sie ihrer Mei-

nung nach auch die Befähigung zur Gestaltung einer beruflichen Karriere mit ein. Dazu müssen breit gestreute Bildungsangebote unterbreitet und eine entsprechende Honorierungs- und Anerkennungskultur, sowohl innerhalb des Bildungssystems wie auch seitens der (Bildungs-) Politik und der öffentlichen Wahrnehmung, generiert werden.

### **3.3 Kennzeichen der Fort- und Weiterbildung und der Berufseinstiegsphase**

Die Durchführung und die Zielsetzung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Lehrerberuf unterscheiden sich elementar von der Erstqualifikation im Berufsfeld. Diese Unterschiede finden sich in struktureller, inhaltlicher und funktionaler Hinsicht: Ist in der ersten Phase der Ausbildung die Hochschule der dominierende Lernort, so besteht in der dritten Phase der Lehrerbildung eine große Pluralität an Bildungsinstitutionen und Bildungsträgern. Neben den administrierten und durch gesetzliche Grundlagen vorgegebenen Fortbildungen, kann praktisch der gesamte Angebotsbereich der Erwachsenenbildung durch die Lehrerinnen und Lehrer in Anspruch genommen werden. Die individuelle Lernmotivation kann in einer wahrgenommenen Defizitsituation, Neugier, persönlichen Vorstellungen zur eigenen Professionalität oder einer bewussten Karriereplanung begründet liegen.

Die Kernunterschiede zu den ersten beiden Phasen der Lehrerbildung bestehen nach Ansicht von Ewald Terhart in den folgenden Punkten:

- Der Zeitraum, über den sich Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und deren Wahrnehmung erstrecken, sind um ein Vielfaches länger als die grundständige Ausbildungszeit
- Der inhaltliche und (subjektiv eingeschätzte) praktische Gebrauchswert der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen dominiert und steuert deren Auswahl und Inanspruchnahme
- Die Relevanz für die tägliche Arbeit an der Schule hat einen übergeordneten Stellenwert
- Alle Angebote müssen zeitlich kompatibel mit der Berufstätigkeit der Akteure, also berufsbegleitend, sein.
- Mit wenigen Ausnahmen finden innerhalb der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen keine Prüfungen oder Leistungsabnahmen statt. Die Lernsituation wird also nicht mit einer Leistungssituation durchmischt

- Eine fast unüberschaubare Vielfalt an Leistungsanbietern sendet Bildungsangebote an die Lehrerinnen und Lehrer: Staatliche und systemimmanente Anbieter wie Multiplikatoren, regionale Trainingsangebote der Schulbehörden, überregionale Angebote der Akademien, Berufsverbände, Behörden, Kirchen etc.
- Nach den einschlägigen Gesetzen des Bundes und der Länder sind die Lehrerinnen und Lehrer zur Fort- und Weiterbildung verpflichtet,
- dennoch gilt für einen weiten Bereich der Fort- und Weiterbildung das Prinzip der Freiwilligkeit

(vgl. Terhart 2000, S. 126-127)

In der Berufseinstiegsphase finden wichtige Prozesse der beruflichen Sozialisation und Orientierung statt. Deutungs- und Handlungsmuster werden ebenso wie personenspezifische Routinen und Kommunikations- bzw. Kooperationsmuster erworben und gefestigt. Aus dem komplexen Zusammenspiel von äußeren Einflüssen, persönlichen Dispositionen und Reflexionen entsteht in dieser frühen Phase der Profession sukzessive eine berufliche Identität, die weitreichende Konsequenzen für die weitere Entwicklung im Berufsleben mit sich bringt. Terhart warnt eindringlich davor, Lehrerinnen und Lehrer in der Berufseingangsphase alleine zu lassen. Vielmehr fordert er<sup>9</sup> durch gezielte Fort- und Weiterbildungsangebote unerwünschten Entwicklungstendenzen früh entgegenzutreten. Solche negativen Folgen könnten sich seiner Ansicht nach wie folgt äußern:

- Lehrerinnen und Lehrer in der Berufseinstiegsphase befinden sich durch ihre anfängliche Handlungsunsicherheit in einem „Überlebensmodus“. Sie handeln reaktiv statt initiativ gestalterisch und visionär
- Lehrerinnen und Lehrer verharren in opportunistischen, methodischen und kommunikativen Mustern statt in individuell angemessenen, befriedigenden und situationsadäquaten Lösungen
- Handlungsunsichere Lehrerinnen und Lehrer ziehen sich von kooperativen

---

<sup>9</sup> Terhart ist der legitimierte Sprecher der „gemischten Kommission“, welche die Kultusministerkonferenz KMK 1998 zur Neuorganisation der Lehrerbildung eingesetzt hat.

und gemeinschaftlichen Strukturen zurück und verfallen in ein „Einzelkämpfertum“

- Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich in der problematischen beruflichen Einstiegsphase alleine gelassen und entwickeln eine überkritische und teilweise diffuse Systemaversion, die zukünftige Fort- und Weiterbildungsaktivitäten erschwert

(vgl. Terhart 2000, S. 127-130)

Gerade der letztgenannte Aspekt besitzt eine selbstreferentielle Komponente: Wer früh in seiner beruflichen Biografie die Sinnhaftigkeit und den Nutzen von Fort- und Weiterbildungsangeboten erkennt, steht diesen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch zukünftig in einer positiven Grundeinstellung gegenüber.

Spezifische Fortbildungsangebote für den Berufseinstieg und die ersten Jahre der Professionsentwicklung weisen in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz eine besondere Charakteristik auf. Sie zielen weniger auf fachwissenschaftliche, fachdidaktische oder methodische Inhalte, vielmehr liegt ihre Aufgabe im Aufbau einer individuellen, aber an die Bedürfnisse der Institutionen angepassten Arbeitsmethodik, der Förderung und Anleitung zur Teilnahme an (und Inanspruchnahme) kooperativen Strukturen und schließlich zur Übernahme von Verantwortung für die Weiterentwicklung der Schule (vgl. Terhart 2000, S. 129-130). Diese Angebote und Maßnahmen entstammen unterschiedlichen Systemebenen und Kontexten, die jedoch miteinander verbunden sein sollten. Zum einen sollen Fortbildungsbestrebungen auf der Ebene der Akteure einer Institution oder vernetzter Schulen zunächst angeleitet, später jedoch zunehmend selbstgesteuert und selbstverantwortlich installiert und mit Leben erfüllt werden. Dazu treten organisierte und verpflichtende regionale und überregionale Angebote, die ebenfalls die kommunikativen und kooperativen Kompetenzen der Novizen fördern. Und schließlich wird das Betreuungskonzept durch innerschulische Maßnahmen der Personalführung vervollständigt. Der letztgenannte Bereich stellt weniger eine Maßnahme der Fort- oder Weiterbildung dar, vielmehr kann er als flankierendes sozialisatorisches Element betrachtet werden.



Durch eine dosierte, koordinierte und gelenkte Übergabe der Arbeitsbelastung, Verantwortung und möglicher gestalterischer Freiräume kann einer anfänglichen Überlastung bewusst entgegengewirkt werden (vgl. Terhart 2000, S. 129).

### **3.4 Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung – Eine Begriffsbestimmung und Differenzierung**

Anders als im alltagssprachlichen Gebrauch werden die beiden Begriffe in der Fachwelt deutlich differenziert behandelt. Ewald Terhart drückt es knapp und prägnant folgendermaßen aus: „Bei der Lehrerfortbildung steht die Aufrechterhaltung bzw. Aktualisierung des Kompetenzniveaus der Erstausbildung (Qualifikationserhaltung) im Mittelpunkt, wohingegen die Lehrerweiterbildung auf die Erweiterung des gegebenen formalen Kompetenzniveaus für zusätzliche neue Funktionen oder Ämter gerichtet ist (Qualifikationserweiterung)“ (Terhart 2000, S. 131).

In ihrem Wörterbuch Pädagogik beschreiben die beiden Autoren Horst Schaub und Karl Zenke die beiden Begriffe ähnlich. Die Lehrerfortbildung „dient der Aktualisierung, Ergänzung und Erweiterung beruflicher Kompetenzen des Lehrers. Im Zentrum stehen fachdidaktische und erzieherische Angebote, aber auch bildungspolitische, gesellschaftstheoretische, organisatorische und soziale Themen werden behandelt. Im Rahmen der pädagogischen Freiheit und Verantwortung wird von den Lehrern die Teilnahme an Veranstaltungen der Lehrerfortbildung erwartet, in einzelnen Schulgesetzen sogar ausdrücklich angesprochen. Lehrerfortbildung findet als staatliches Angebot in besonderen Einrichtungen (z.B. Lehrerfortbildungs-Akademien) oder innerhalb der einzelnen Schulen selbst statt (schulinterne Lehrerfortbildung). Daneben gibt es Veranstaltungen freier Träger (z.B. von Lehrerverbänden, Gewerkschaften, Kirchen und von privaten Anbietern). Für die Teilnahme an Veranstaltungen der Lehrerfortbildung kann die Schulverwaltung auf Antrag eine befristete Befreiung von den Dienstpflichten gewähren. Die Kosten für den Besuch staatlicher Lehrerfortbildungen werden von der Schulverwaltung übernommen“ (Schaub und Zenke 2007, S. 385). Hingegen erachten sie es als angebracht von einer Lehrerweiterbildung zu sprechen, „(...) wenn damit Bildungsangebote bezeichnet werden, die Lehrer über die normale Ausbildung hinaus für spezielle Aufgaben qualifizieren. Die erfolgreiche Teilnahme wird durch ein

Zertifikat bescheinigt, das zu einer Verbesserung der beruflichen Stellung führen kann. Typisches Beispiel: Kontaktstudium zum Erwerb der Qualifikation als Beratungslehrer“ (ebd.).

Terhart unterscheidet weiter in die angebotsorientierten und in die nachfrageorientierten Formen der Lehrerfortbildungen (vgl. Terhart 2000, S. 130-131). Die angebotsorientierten Maßnahmen werden von den Anbietern nach den Vorgaben der Schulverwaltung entwickelt und bereitgestellt. Interessierte Lehrerinnen und Lehrer entscheiden dann individuell, ob sie an diesen Angeboten teilnehmen wollen.

Die nachfrageorientierten Fortbildungsangebote entstehen durch die „Fortbildungs- und Entwicklungsinteressen“ (ebd.), die Lehrerinnen und Lehrer, aber auch deren Schulen bzw. Institutionen formulieren und an die Fortbildungseinrichtungen oder deren Akteure herantragen. Diese entwickeln dann wiederum Angebote, welche zu den Bedürfnissen der Lehrerinnen und Lehrer, beziehungsweise deren Schulen, passen.

Beide Formen der Fortbildung haben ihre archetypischen Vor- und Nachteile: Bei strikter Angebotsorientierung besteht die Gefahr, dass das Angebot und die antizipierte Zielgruppe nicht zueinanderfinden oder ganze Zielgruppen nicht gesehen bzw. nicht erkannt werden. Im äußersten Fall werden somit Angebote neben dem Markt platziert und die damit verbundenen Ressourcen suboptimal genutzt. Andererseits zeichnen sich angebotsorientierte Konzepte häufig durch ein breites Know-how in der Durchführung aus, da die Fortbildner ihre Veranstaltungen bereits mehrfach durchgeführt und reflektiert haben und somit Schlüsselstellen und Stolpersteine im Ablauf der Maßnahmen kennen. Die didaktisch-methodische Gestaltung ist erprobt und das Zeitmanagement justiert. Ein weiterer Vorteil liegt in der Kosteneffizienz dieses Angebotstypus, da Entwicklungs- und Anlaufkosten breit verteilt werden können. Angebotsorientierte Fortbildungsangebote sind in der Lage, auf bestehende Probleme aufmerksam zu machen und ihnen eine breite Bearbeitungsbasis zukommen zu lassen.

Nachfrageorientierte Fortbildungsangebote zeichnen sich zunächst durch ihre Flexibilität und Passgenauigkeit hinsichtlich der Zielgruppe aus. Dem stehen jedoch regelmäßig höhere Kosten gegenüber, da Entwicklungs-, Vorbereitungs- und

Durchführungskosten direkt an den Auftraggeber abgegeben werden müssen (ungeachtet der Frage, ob Barmittel zum Einsatz kommen oder ein kalkulatorischer Verwaltungskostensatz in Anschlag gebracht wird). Und schließlich muss zur Durchführung dieses Fortbildungsmodus ein inhaltlich kompetenter und logistisch leistungsfähiger Fortbildungspartner gefunden werden.

Beide Formen der Angebotsgestaltung haben ihre Daseinsberechtigung und Notwendigkeit. Sie sind nicht als Antagonisten zu verstehen, vielmehr ergänzen sie einander sinnvoll und zielführend. Für den Erfolg einer Fortbildungsmaßnahme ist in besonderem Maße die Adressatenorientierung ausschlaggebend, diese kann in beiden Konzepten gut gelingen oder scheitern.

Eine weitere Differenzierung ist hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen sinnvoll. Auf der einen Seite stehen die fachwissenschaftlichen, fachbezogenen und fachdidaktischen Angebote, auf der anderen Seite die im weitesten Sinne pädagogischen Fortbildungsangebote.

Fachwissenschaftliche bzw. fachbezogene Angebote helfen Lehrerinnen und Lehrern bei der Aktualisierung, Organisation und Entwicklung der Wissensbestände, die sie zur Unterrichtsgestaltung in ihren Domänen benötigen. Derartige Veranstaltungen orientieren sich am wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn und werden regelmäßig von Experten der Fachwissenschaften durchgeführt. Fachdidaktische Fortbildungsmaßnahmen zentrieren auf die Frage der fachspezifischen Besonderheiten für gelingende Lernprozesse. Die Ausbilder sind häufig Multiplikatoren mit fundierten Erfahrungen in der spezifischen Unterrichtsgestaltung und vermitteln zwischen der wissenschaftlichen Aktualität und Präzision der Domäne und den kognitiven und motivationalen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden in den Fächern.

Die pädagogischen Themenstellungen der Lehrerfortbildung sind in aller Regel fächerübergreifender Natur und problembasiert, fokussieren also auf die basalen Strukturen der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden, Lehrenden untereinander und der Institution sowie Lehrenden und Eltern. Die Problemlagen entstammen beispielsweise den Themenfeldern Gewalt, Inklusion, Medienkonsum, Disziplinprobleme oder Retardationen und werden entweder von Spezialis-

ten der Bereiche Schul-, Kommunikations- oder Kognitionspsychologie und/oder von besonders geschulten Beratungslehrern bearbeitet und als Fortbildungsangebot bereitgestellt. Dazu treten Angebote im Bereich der Organisationsentwicklung und der systemischen Qualitätssicherung im Bildungsbereich (vgl. Terhart 2000, S. 132-133).

Eine letzte Unterscheidung der Lehrerfortbildungskonzeptionen betrifft den Rahmen und die örtliche Struktur der Maßnahmen. Fortbildungen können im Hause, also schulintern, oder regional bzw. überregional und zentralisiert durchgeführt werden.

Schulextern durchgeführte Fortbildungen können durch ihre räumliche Distanz zum Schulalltag eine entlastete und gelöste Lernatmosphäre erzeugen, die auf die Teilnehmer motivierend und anregend einwirken kann. Die Akteure sind aus ihrer sozialen Umwelt herausgelöst und können jenseits der üblichen Rollenfestlegungen und Zuschreibungen agieren, kommunizieren und lernen. Andererseits ist die für einen gelingenden Transfer zu leistende Arbeit auf die Schultern einzelner oder weniger Kolleginnen und Kollegen in der Schule verteilt. Schaffen sie es nicht, die Fortbildungsinhalte zu multiplizieren oder gar zu installieren, so bleibt ein großer Teil aller Fortbildungsbemühungen im Stadium der gedanklichen Vorbereitung stecken.

Schulinterne Lehrerfortbildungen unterliegen dem Transferproblem (theoretisch) weniger deutlich. Kooperierende Lehrerinnen und Lehrer können mit vergleichsweise geringen Einzelleistungen schneller Transferergebnisse generieren und sichern. Andererseits finden die Lernprozesse unter den Bedingungen des Berufsalltags und innerhalb der etablierten Sozial-, Kommunikations- und Machtstrukturen statt. Dies kann gegebenenfalls die Lern- und Umsetzungsbereitschaft belasten und nachteilig beeinflussen (vgl. Gerad 2000, S. 28-30; Terhart 2000, S. 132; Priebe und Greber 1991, S. 10).

Die *gemischte Kommission der Kultusministerkonferenz* zur Lehrerbildung stellt in der Veröffentlichung von Ewald Terhart fest: „Angebots- und nachfrageorientierte, zentralisierte und schulnahe bzw. –interne, fachbezogene und pädagogisch-didaktische Lehrerfortbildungen haben jeweils unterschiedliche Funktionen und

weisen jeweils eine je besondere Kombination von Stärken und Schwächen, Möglichkeiten und Grenzen auf. Dieser jeweilige Funktionszusammenhang muss berücksichtigt werden, wenn es um die Planung und Beurteilung geeigneter Fortbildungsformen geht. Eine pauschale Bevorzugung oder Ablehnung dieser oder jener Form ist letztlich unangemessen“ (Terhart 2000, S. 133; Hervorheb. im Original).

### **3.5 Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Lehrerfortbildung**

Die Kultusministerkonferenz nennt verschiedene Einzelmaßnahmen, die hinsichtlich eines Gelingens von Lehrerfortbildungsmaßnahmen berücksichtigt werden sollten:

- Institutionalisierte Lehrerfortbildungen sollen so angelegt sein, dass sie zum Weiterlernen und Aktualisieren der individuellen Kompetenzen und Qualifikationen jenseits der systeminternen Fortbildungsmaßnahmen und – Angebote anregen und anleiten. Fortbildung soll als ein „selbstverständliches Element der Berufsarbeit“ verstanden werden (vgl. Terhart 2000, S. 133).
- Lehrerfortbildungen dürfen sich nicht negativ auf die Unterrichtsversorgung der Schülerinnen und Schüler auswirken. „*Außerunterrichtliche Fortbildungs-Präsenz-Zeiten* an Schulen dürfen kein Tabu sein“ (ebd.).
- Lehrerfortbildungskonzepte sollen so gestaltet sein, dass sie eine nachhaltige Transferleistung sicherstellen. Dies bedeutet, dass Fortbildungsplanungen verstärkt kompetenz-, statt lernzielorientiert, systematisch und wissenschaftlich fundiert entwickelt werden müssen. Die Ergebnisse der Fortbildungsmaßnahmen müssen dazu in einer geeigneten Form evaluiert und einer gründlichen Reflexion zugänglich gemacht werden.
- Damit einher geht die Forderung, dass in Fortbildungen behandelte Fähigkeiten und Fertigkeiten ihren Eingang in die konkrete Arbeit in den Klassenzimmern finden sollen. So müssen neben den qualifizierten erwachsenenpädagogischen Darstellungen der Inhalte auch geeignete Trainingsarrangements entwickelt und etabliert werden, die aus den motivierten Vorsätzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer reale und wirksame Handlungen in deren Tätigkeitsfeldern entstehen lassen.

- Lehrerinnen und Lehrern soll schon früh in ihrer Ausbildung die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung verdeutlicht werden. Diese Maßnahmen sind nicht als „individueller Wahlakt“ (ebd.) zu verstehen, vielmehr dienen sie der Organisations- und Schulentwicklung, sind ein Teil der beamtenrechtlichen Bedingungen der Berufsausübung und ein eminenter Teil der Profession.
- Es ist im Sinne der Einzelschulen, ein differenziertes Qualifikations- und Kompetenzprofil der dort arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer zu generieren und zu erhalten. Die vielfältigen Anforderungen an die Berufsalltätigkeit benötigt Generalisten ebenso wie Experten für Detailprobleme. In der Vorarbeit zu ihren systematischen Fortbildungsplänen erfassen die Schulen ihre Problemfelder sowie die bereits vorhandenen Lösungskompetenzen in einem Ist-Soll-Abgleich und generieren daraus ihren Fortbildungsbedarf. Diese Planungen werden mit dem Kollegium abgestimmt und dienen einer an den individuellen Interessen und Fähigkeiten orientierten Rekrutierung von Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern (vgl. Terhart 2000, S. 133-135).

Die *gemischte Kommission der Kultusministerkonferenz* zur Lehrerbildung folgt der oben beschriebenen grundsätzlichen Differenzierung in Lehrerfort- und weiterbildung. Als Kernaufgabe der Weiterbildung erachtet sie die Qualifikation von Funktionsträgern innerhalb des Bildungswesens „(...) die über Ausgangs- und Basalkompetenz eines Lehrers institutionell hinausgeht“ (Terhart 2000, S. 135). Ihrer Empfehlung nach sollten potentielle Funktionsträger zunächst qualifiziert und erst anschließend in das Amt ernannt werden. Die „vorauslaufende Qualifikation“ dient der Kommission zufolge der Qualitätssicherung im Bildungswesen, da Funktionsstellen erst bei nachgewiesener erfolgreicher Weiterbildung und unter der Konkurrenz weiterer qualifizierter Bewerber (und auf Probe) besetzt werden würden (ebd.).

Nach den dezidierten Ausführungen zum Wesen der Lehrerfortbildung führt Terhart einige weitere interessante, wenn auch allgemeinere, Gedanken zu diesem Thema an. Wieder spricht er für die *gemischte Kommission der Kultusministerkonferenz*. „Der primäre Ort des Lernens im Beruf ist die *Schule*. Schulinterne, kollegiumsbezogene Lehrerfortbildung weist den unbezweifelbaren Vorteil der

Praxis- bzw. Arbeitsplatznähe auf. Das informelle (institutionell nicht angeleitete oder begleitete) Lernen aus (geteilter) Erfahrung ist ein wichtiges Element in diesem Zusammenhang. Die Entwicklung der Einzelschule als Organisation steht in unmittelbarer Verbindung zur Personalentwicklung des gesamten Kollegiums und der Kompetenzentwicklung der einzelnen Lehrkräfte. Die einzelne Schule als *lernende Organisation* ist am ehesten dazu in der Lage, ihre eigenen Probleme, Stärken und Schwächen im Blick auf ihre Aufgabenerfüllung zu erkennen. Sie kann und sollte sich bei Bedarf der Unterstützung von externen Instanzen und/oder Personen versichern“ (Terhart 2000, S. 137). Die Kommission verbindet damit die Vorstellung, dass durch eine veränderte Lernkultur des Kollegiums einer Schule, eine Veränderung der gesamten Berufskultur im Lehrerberuf möglich wird. Als Zielvision sieht sie die „Entprivatisierung“ (ebd. und vgl. Bonsen und Rolff 2006, S. 170) von Unterricht, die kooperative Bewältigung von erzieherischen und sozialen Herausforderungen und die innovative Gestaltung von Lehr- Lernprozessen. Als Basis der Veränderungen dienen nach diesen Vorstellungen dezentrale Strukturen, also die Einzelschulen und ihre Kollegien.

Den zentralen Bildungsangeboten, wie sie beispielsweise durch die Landesinstitute der Lehrerfort- und weiterbildung erarbeitet und durchgeführt werden, kommen besondere Aufgabenstellungen zu. Sie dienen maßgeblich der „vorauslaufenden Qualifizierung“ von Leitungspersonal, der Qualifikation von Multiplikatoren und Ausbilder der verschiedensten dezentralen Lehrerfortbildungsmaßnahmen sowie der Implementierung von (veränderten) staatlichen Vorgaben (Einführung von Bildungsplänen, verändertes Prüfungswesen, neue Schulformen usw.). Innerhalb der Bewältigung dieser strukturell wirksamen Aufgaben sollen sich die zentralen Stellen der Fort- und Weiterbildung als „Serviceagenturen“ (Terhart 2000, S. 138) verstehen, die zum einen übergeordnet entwickeln, innovieren und implementieren, aber auch mit dezentralen Fortbildungsträgern und deren Teams kooperieren und ihnen zuarbeiten.

Die *gemischte Kommission der Kultusministerkonferenz* verweist schließlich noch auf die ungenutzten Potentiale der Hochschulen im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Zwar sehen sich diese Einrichtungen primär und traditionell der (grundständigen) Ausbildung verpflichtet und für diese prädestiniert,



jedoch könne deren Know-how und deren Ausstattung für die dritte Phase der Lehrerbildung nützliche Dienste leisten. Einen lukrativen Nebeneffekt sieht die Kommission auch in der Glättung von Auslastungsspitzen und vor allem –tälern an den Hochschulen, die durch natürlich schwankende Studentenzahlen zustande kämen (ebd.). Weitere Brachen sieht das Gremium im Bereich der digitalen Lern- und Kommunikationsplattformen. Kontaktstudiengänge, kooperative Praxisgruppen oder Austauschbörsen könnten völlig neue Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung *on the job* eröffnen (vgl. Terhart 2000, S. 138-139).

### 3.6 Gesetzliche Grundlagen der Lehrerfortbildung

Das Landesbeamtengesetz Baden-Württemberg, LBG, vom 9. November 2010:

#### § 50 LBG

##### *Fortbildung*

*Beamtinnen und Beamte sind verpflichtet, an der dienstlichen Fortbildung teilzunehmen und sich außerdem selbst fortzubilden, damit sie insbesondere die Fach-, Methoden- und sozialen Kompetenzen für die Aufgaben des übertragenen Dienstpostens erhalten und fortentwickeln sowie ergänzende Qualifikationen für höher bewertete Dienstposten und für die Wahrnehmung von Führungsaufgaben erwerben. Die Dienstherren fördern die dienstliche Fortbildung. Beamtinnen und Beamte, die durch Fortbildung ihre Kenntnisse und Fähigkeiten nachweislich wesentlich gesteigert haben, sollen nach Möglichkeit gefördert werden und vor allem Gelegenheit erhalten, ihre Eignung auf höher bewerteten Dienstposten zu beweisen.*

Im sechsten Teil des LBG Baden-Württemberg sind im 1. Abschnitt die *allgemeinen Pflichten und Rechte* des Beamten geregelt. Danach besteht eine grundsätzliche Verpflichtung an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen und darüberhinaus selbstständig geeignete Maßnahmen zu ergreifen, die mindestens dem Erhalt der bestehenden und notwendigen Kompetenzen zur Amtsführung dienen.

Für den Bereich der Schulverwaltung wird das Landesbeamtengesetz Baden-Württemberg durch die Verwaltungsvorschrift VwV *Leitlinien zur Fortbildung und*



*Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg* vom 24. Mai 2006<sup>10</sup> expliziert.

Im Abschnitt I werden die Aufgaben der Fort- und Weiterbildung für die Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung dargelegt. Dabei wird deutlich, dass den Lehrerinnen und Lehrern ein großer Teil der Verantwortung für die Innovation in ihren Institutionen übertragen wird.

Abschnitt II regelt die Planungsebenen und Zuständigkeiten der Bildungsangebote. Grundsätzlich folgt die Struktur weitestgehend dem dreigliedrigen Verwaltungsaufbau des Landes Baden-Württemberg und ist in sich stark vernetzt: Das Kultusministerium ist zuständig für die „strategische Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen, Konzepte, Inhalte und Verfahren der Lehrerfort- und weiterbildung, die jährliche Festlegung von landesweiten Fort-, Weiterbildungs- und Beratungsschwerpunkten sowie die entsprechende Ressourcenbudgetierung. Die Festlegung der Schwerpunkte ist für alle Ebenen verbindlich; sie eröffnet ausdrücklich die Möglichkeit von Fortbildungsinitiativen der einzelnen Schulen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006, S. 1).

Die *Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen* nimmt in inhaltlich-fachlicher und konzeptioneller Hinsicht eine zentrale Position im Fort- und Weiterbildungsangebot des Landes ein. Zu ihren Aufgaben gehört zum Beispiel die Gestaltung und Durchführung von Fortbildungs- und Weiterbildungsangeboten

- „im Bereich der Personalentwicklung, insbesondere für pädagogisches Leitungspersonal sowie für Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben im schulischen Bereich;
- im Bereich der schulartübergreifenden und schulartspezifischen pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Fortbildung;
- im Bereich der schulartübergreifenden und schulartspezifischen fachlichen und didaktisch-methodischen Fortbildung;
- im Bereich der Schulentwicklung und Schulberatung“ (ebd.).

---

<sup>10</sup> [http://www.ak-geb-bawue.de/docs/infos/paedagogischer\\_Tag\\_2006.pdf](http://www.ak-geb-bawue.de/docs/infos/paedagogischer_Tag_2006.pdf)

Die Landesakademie übernimmt die Aufgabe einer Serviceagentur (vgl. Terhart 2000, S. 138). Sie bildet selbst Multiplikatoren aus, stellt aber ebenso ihr methodisch-konzeptionelles Know-how für deren Arbeit an den Einzelschulen zur Verfügung. Sie entsendet eigenes Personal zur Durchführung passgenauer Angebote an Schulen und hilft operational bei der Gewinnung und Qualifikation von Führungs- und Leitungspersonal. Im Bereich der Multiplikatorenschulung und der Konzeptgewinnung arbeitet die Landesakademie projektbezogen mit den *staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung* zusammen. Zusätzlich bildet sie die Schnittstelle zu anderen (akkreditierten) Trägern von Fort- und Weiterbildungsangeboten, zur Wirtschaft, den Kirchen und den Hochschulen.

Unterhalb der Ebene der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen ist die regionale und flächige Ausgestaltung des Fortbildungsangebotes durch die *staatlichen Schulämter*, als untere Schulaufsichtsbehörde für den Bereich der Grund-, Haupt-, Werkreal- und Realschule, und das *Regierungspräsidium* für den Bereich der Gymnasien angesiedelt. Diese Verwaltungseinheiten bilden zu diesem Zweck die sogenannten „Anlaufstellen“ und kooperieren dabei mit der Landesakademie, indem sie auf deren Fortbildungskonzepte zugreifen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006, S. 2-3). „Die Anlaufstellen haben insbesondere die Aufgabe der Beratung der Schulen bei Fortbildungsplanung, der Sichtung der Bedarfsmeldungen der Schulen, der Organisation von Veranstaltungen, der Gewinnung und Einsatzsteuerung des erforderlichen Fortbildungs- und Beratungspersonals sowie der Bewirtschaftung der zugewiesenen Fortbildungsmittel“ (ebd.).

An den Schulen selbst liegt die Endverantwortung und Aufsichtspflicht über die Teilnahme, Durchführung und Dokumentation der Fortbildungsmaßnahmen bei der Schulleitung. Schulleitungen werden bei dieser Aufgabe von der Landesakademie und den Anlaufstellen unterstützt.

Hinsichtlich der Durchführung und Organisationsform von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen trifft die Leitlinie eine klare Aussage: „Nach Möglichkeit bilden schulinterne Maßnahmen und Maßnahmen im Verbund von Nachbarschulen oder Profilschulen mit affinem Profil einen Schwerpunkt der Lehrerfortbildung. Diese Maßnahmen werden von den Schulen geplant, organisiert und gestaltet (...).

Alle Schulen können bei den Anlaufstellen Fortbildungs- und Beratungspersonal sowie Mittel zur Honorierung externer Referenten abrufen“ (ebd.). Explizit benennt das Dokument den Pädagogischen Tag als schulinterne Fortbildungsmaßnahme und sieht diese Veranstaltung als „in besonderer Weise geeignet, schulische Entwicklungsvorhaben im Kollegium, mit Eltern und Schülerinnen und Schülern sowie Vertretern der dualen Partner zu besprechen. Pädagogische Tage sind dienstliche Veranstaltungen, an denen alle Lehrkräfte der Schule teilnehmen (...). Planung und Durchführung von Pädagogischen Tagen sind in der Schulkonferenz zu beraten und mit ihr abzustimmen. **Pädagogische Tage sind grundsätzlich in der unterrichtsfreien Zeit durchzuführen**“ (ebd.; Hervorheb. Im Original).

Wenn die örtliche Schulleitung ein dienstliches Interesse erkennt und keine betrieblichen Hinderungsgründe vorliegen, kann sie Lehrerinnen und Lehrern auch die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen anderer als der systeminternen Fortbildungseinrichtungen und deren Akteuren gestatten. Die Kostenübernahme durch die Schulverwaltung kann in begründeten Fällen zugesagt werden, sie stellt jedoch eine einseitig freiwillige Leistung der Verwaltung dar.

Der dritte Abschnitt der *VwV Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg* verpflichtet sowohl die Anbieter von Lehrerfortbildungsmaßnahmen - namentlich die Landesakademie sowie die untere und mittlere Schulaufsichtsbehörde - wie auch die Schulen selbst zur Evaluation und Dokumentation aller durchgeführten Maßnahmen und Angebote in diesem Bereich.

Mit dem vierten Abschnitt der Leitlinien wird der Schule die Aufgabe der konzeptionellen Redaktion aller Fortbildungsbestrebungen des Personals übertragen. Der von den Schulen jährlich erstellte Fortbildungsplan ist ein Instrument der Kapazitäts- und Ressourcenplanung und folgt den Entwicklungsperspektiven der Organisation und ihrer Mitarbeiter. Auf seiner Grundlage werden die Bedarfsmittel der involvierten Institutionen beantragt und die Einsatzplanung jener erstellt, die mit der Durchführung der Fortbildungsmaßnahmen betraut sind.

Und schließlich finden die Leitlinien klare Worte hinsichtlich der Fortbildungsbereitschaft und Motivation der Lehrerinnen und Lehrer: „Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, ihre berufsspezifischen Kompetenzen zu erhalten und stetig wei-

terzuentwickeln. Sie wirken bei der Umsetzung des schulischen Fortbildungsplans aktiv mit, indem sie nach Maßgabe des jeweiligen Fortbildungsplans geeignete Fortbildungsangebote auswählen. **Die Erfüllung der Fortbildungsverpflichtung ist vorrangig im Weg kooperativer und motivierender Personalführung durch die Schulleitung sicherzustellen.** Unbeschadet der Zuständigkeit der Gesamtlehrerkonferenz nach § 2 Abs. 1 Nr. 2 Konferenzordnung kann die Schulleitung Lehrerinnen und Lehrer **in zu begründenden Einzelfällen** zur Wahrnehmung bestimmter Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verpflichten“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006, S. 5; Hervorheb. im Original).

Umgekehrt besteht für Lehrerinnen und Lehrer das Recht auf Förderung. Diese Förderung soll im Rahmen der Personalentwicklung an der Schule, aber auch schulübergreifend erfolgen. Werden in den regelmäßig durchzuführenden Beratungsgesprächen bestimmte Qualifizierungsmaßnahmen durch die beteiligten Akteure als sinnvoll erachtet, werden sie Gegenstand von Ziel- und Dienstvereinbarungen und erhalten somit zum einen Bestandsschutz und zum anderen finden sie Eingang in die Ressourcenplanung der Schule.

„Lehrerinnen und Lehrer dokumentieren die von ihnen wahrgenommenen Fort- und Weiterbildungen durch die Zusammenführung entsprechender Nachweise in einem Portfolio. Die Teilnahme an Veranstaltungen anderer Träger wird im Portfolio durch eine Bescheinigung des Trägers über Inhalte und Zeitumfang der Maßnahme nachgewiesen“ (ebd.).

Mit den *Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg* regelt das Kultusministerium das komplexe Zusammenspiel innerhalb der systemimmanenten Komponenten der Fort- und Weiterbildung. Die Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche sind auf verschiedene Ebenen verteilt, wobei die Endverantwortung für die konzeptionelle und zielführende inhaltliche Abstimmung bei den Schulleitungen liegt. Mithilfe ihres Führungsgeschicks und –stils motivieren sie das Kollegium zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen, fördern innovative Entwicklungen und Bemühungen individuell und behalten dabei das Entwicklungsziel ihrer Organisation fest im Blick.

Sicherlich keine leichte Aufgabe, zumal vor dem Hintergrund, dass Schulleiterinnen und Schulleiter selbst im operativen Tagesgeschäft starken Belastungen ausgesetzt sind und sie zum Teil nicht unerheblichen Unterrichtsverpflichtungen nachkommen müssen.

Eine spezielle Form der Lehrerfortbildung stellt das Konzept der *schulinternen Lehrerfortbildung* SCHILF dar. Dieser besonderen Form der Lehrerfortbildung wurde besonders in den 1980er und 1990er Jahren eine besondere Wirkmächtigkeit zugesprochen. Aus dieser Zeit stammen sodann auch die meisten Publikationen zu diesem Schulungssetting.

### **3.7 Schulinterne Lehrerfortbildung SCHILF**

Die schulinterne Fortbildung (SCHILF) eines Kollegiums oder größerer Teile eines Kollegiums ist eine von drei Ebenen der Lehrerfortbildung. Diese Ebenen gliedern sich in „bundesweite - zentrale/überregionale, regionale und die schulinterne Lehrerfortbildung“ (Miller 1995, S. 30). Reinhold Miller sieht in allen drei Ebenen Bezüge zueinander mit spezifischen Vor- und Nachteilen. Grundsätzlich weist er allen drei Modi eine „Lebensberechtigung“ zu (Miller 1995, S. 31).

Auch Ulrich Greber benennt unterschiedliche Ebenen der Lehrerfortbildung (Greber 1991, S. 10). Seiner Auffassung nach sind sie in zentrale, regionale oder lokale und schulinterne Organisationsebenen gegliedert. Und auch er benennt aus seiner Sicht Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Konzepte. Grundsätzlich definieren beide Autoren die schulinterne Lehrerfortbildung deskriptiv und führen spezifische Zielsetzungen und Strukturelemente als charakteristische Merkmale an.

Nach dem Versuch, die schulinterne Lehrerfortbildung begrifflich und inhaltlich zu umreißen, sollen die Argumente für und gegen eine solche Fortbildungskonzeption gewürdigt werden.

#### **3.7.1 Merkmale einer schulinternen Lehrerfortbildung**

Ulrich Greber stellt die Intention in den Mittelpunkt seines Erklärungsversuches: „Die Beteiligten müssen ihren Arbeitsprozess explizit als eine fortbildungsdidaktische Handlungssituation verstehen, die sie geplant und vorbereitet und deren

Durchführungsvoraussetzungen sie geklärt haben; sie müssen sich über Ziele und Inhalte verständigen sowie Methoden- und Organisationsfragen bedacht und entschieden haben (...)“ (Greber 1991, S.12). Durch die explizite Benennung des fortbildungsdidaktischen Charakters grenzt er verschiedene „schulalltägliche“ Handlungen, wie beispielsweise Dienstbesprechungen, Kooperations- und Abstimmungsgespräche von der schulinternen Lehrerfortbildung ab.

Ein weiteres Bestimmungsstück seiner Definition ist das dem Fortbildungsgedanken zugrunde liegende selbstbestimmte Lehrerbild. Greber blickt auf „erwachsene, wissenschaftlich ausgebildete und berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer (...)“ (Greber 1991, S. 12-14) und sieht darin einen Paradigmenwechsel vom „normativen“ zum „interpretativen“ Wesen möglicher Fortbildungsarrangements. Durch diese Sichtweise verändert sich seiner Meinung nach die Bedeutung externer Trainer und Fortbildner der schulinternen Lehrerfortbildung. Ihnen fällt eine beratende und gegebenenfalls moderierende Unterstützungs- nicht jedoch eine tragende Entwicklungsfunktion zu. Der kommunikative und kollegiale Charakter der Fortbildung stellt somit die Gegensätzlichkeit hinsichtlich einer „dienstaufsichtlichen Beratung“ (Greber 1991, S. 12-13) oder eines reinen Theorietransfers dar. Greber erkennt in der Pluralität der Interessen, Erfahrungen und Zielsetzungen der Kollegien eine wichtige Ressource der schulinternen Lehrerfortbildung (Greber 1991, S. 13) und warnt vor einer Fortbildungsdidaktik, die „bevormundet“ oder „fremdbestimmt“ (Greber 1991, S. 14). Vielmehr wirbt er für eine Didaktik, die allgemeine bildungstheoretische Grundsätze wie Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität berücksichtigt (ebd.).

Reinhold Miller definiert die schulinterne Lehrerfortbildung über den Weg der Zielbeschreibung:

- „zielgerichtetes, kooperatives Lernen eines Kollegiums oder Teilkollegiums“
- „thematische Arbeit an fachlichen und überfachlichen (z.B. erzieherischen) Fragestellungen und Problemen der konkreten Schule vor Ort“

- „Erhaltung, Aktualisierung und Verbesserung derjenigen (bereits erworbenen) Qualifikationen, die an der eigenen Schule und im Kollegium lernrelevant sind“  
(Miller 1995, S. 38)

Die Ziele, die Miller mit einer SCHILF-Maßnahme verknüpft, kann man in eine Mikro- und eine Makroebene gliedern. Auf der Mikroebene visiert er die Stärkung individueller und kollektiver Kompetenzen innerhalb eines Lehrerkollegiums an. Ebenso die individuelle Verantwortungsübernahme für den eigenen und den kollektiven Lern-, Veränderungs- und Innovationsprozess (vgl. Miller 1995, S. 40). Als ein weiteres Mikroziel sieht er die „Verbesserung der Arbeits-, Lehr- und Lernprozesse“ (ebd.) und die damit verbundene Ausweitung der didaktischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer einer Bildungseinrichtung.

In der Stärkung und Erweiterung der erzieherischen Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer und der aktiven Gestaltung des Schullebens und des Schulklimas (vgl. Miller 1995, S. 40) liegt ein weiterer Schwerpunkt der schulinternen Lehrerfortbildung auf dieser Ebene.

Die Organisationsentwicklung, und im Speziellen die Schulentwicklung, siedelt er auf der Makroebene an. Die Ziele auf dieser Ebene sind in ihrer zeitlichen Struktur längerfristig angelegt, amorpher in ihrer Gestalt und den Zielen der Mikroebene sehr verwandt. Miller nennt vor allem sozialpsychologische Zielsetzungen, wie beispielsweise die „Verbesserung der sozialen Beziehungen in der Organisation (...)“ (Miller 1995, S. 50) und die Effizienzsteigerung in den inneren organisatorischen Abläufen der Schule (ebd.). Als zentral definiert er vor allem „Erziehungsfragen und –aufgaben (...)“ vor dem Hintergrund der „(...) veränderten Anforderungen und neuartiger Probleme (...)“ (Miller 1995, S. 51).

In seinen Ausführungen geht Miller explizit auf die Beteiligten der SCHILF ein und weist ihnen Arbeitsfelder und Verantwortlichkeiten zu. Er benennt als erste Gruppe die Schulleiterinnen und Schulleiter als „Initiatoren, Organisatoren und Berater“ (Miller 1995, S. 41 und Miller 1991, S. 366-376). Die zweite Gruppe stellt das Lehrerkollegium im engeren Sinne dar. Die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule sieht er in „Kontroverse und Konsens“, in „Fach- und Fächergruppen“ (ebd.) vereint und



in diesen Domänen arbeitend. Und schließlich erkennt Miller in den externen Beratern und Referenten eine dritte Fraktion. Dies können „Schulpädagogen, Schulpsychologen, BeratungslehrerInnen, FachberaterInnen, HochschullehrerInnen, Personen der Schulverwaltung“ (Miller 1995, S. 42) sein. In der Begleitung und Moderation der Fortbildungsbestrebungen liegt seiner Meinung nach die Aufgabe und Verantwortung dieser Prozessbegleiter (ebd.).

Bei beiden Autoren, Greber und Miller, ist im Grundton deutlich die Bedeutung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Kollegiums für das Gelingen einer schulinternen Lehrerfortbildung zu vernehmen. Somit wird dieses Kriterium zum vielleicht wichtigsten Bestimmungstück der SCHILF: Ein Lehrerkollegium erkennt, diskutiert und formuliert in einem offenen Prozess einen Veränderungs- und/oder Entwicklungsbedarf. Entsprechend den Zielvorstellungen und Interessen werden die vorhandenen und freiwillig zur Verfügung gestellten Ressourcen geprüft und in einem Ist-Soll-Abgleich zu den Zielvorstellungen ins Verhältnis gesetzt. Externe Expertise, schulrechtliche und verwaltungstechnische Beratung sowie Hilfe bei der Prozessmoderation stellen den Autoren zu Folge nur flankierende Maßnahmen dar.

Peter Daschner weist in diesem Zusammenhang explizit auf die besondere Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter in einer SCHILF hin: „Der Schulleiter darf die Kollegen nicht führen, er soll sie zusammenführen, ihre Kooperationsbereitschaft begünstigen, das Interesse füreinander fördern, ein Klima der Zugewandtheit pflegen“ (Daschner 1989, S. 8-9).

In ihrem Aufsatz „Schulinterne Lehrerfortbildung“ (Geist 2011, S. 6-9) erarbeitet Sabine Geist einen Kriterienkatalog für eine gelingende schulinterne Lehrerfortbildung. Betrachtet man diese Kriterien aus einer definitorischen Sichtweise, entstehen ebenfalls Bestimmungstücke für den Begriff und die Sache.

So identifiziert sie die schulinterne Lehrerfortbildung zunächst einmal als ein Baustein (unter anderen) der „dritten Phase“ der Lehrerbildung (Geist 2011, S. 6). Wobei sie die systemische Wirkungsweise und Zielsetzung dieser speziellen Fortbildungskonzeption deutlich benennt: „Dabei genügt es für die Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität nicht, dass Einzelne ihr berufliches Können verbes-



sern. Fortbildung in diesem Sinne ist nicht primär als individuelle Maßnahme für einzelne Lehrkräfte zu verstehen, sondern als ein Maßnahmenprogramm, das eingebettet ist in einen institutionellen und kollegialen Kontext, der einer systematischen Unterrichts- und Qualitätsentwicklung der gesamten Schule dient“ (ebd.). In diesem Zusammenhang weist sie darauf hin, dass SCHILF und externe Lehrerfortbildungen keine Antipoden darstellen, vielmehr sieht sie synergetische Effekte in einem bewussten Zusammenspiel dieser beiden Fortbildungskonzepte. Schulinternen Lehrerfortbildungen liegt ein manifestes Bedürfnis zugrunde, welches über die schulalltägliche Routine-Kooperation hinausgeht. Erst dieser Anlass schafft den notwendigen zeitstrukturellen Planungshorizont, setzt die anzustrebenden Zielmarken und hilft bei der Auswahl didaktischer Maßnahmen (vgl. Geist 2011, S. 7). Der Anlassbezug darf Geists Meinung nach jedoch nicht zu einem zusammenhangslosen Abarbeiten aktueller Bezüge führen, vielmehr müsse ein übergeordnetes Fortbildungskonzept eine kohärente mittel- bis längerfristige Perspektive eröffnen.

Wie Reinhold Miller und Ulrich Greber betont auch Sabine Geist die Bedeutung demokratischer Entscheidungs- und Partizipationsmöglichkeiten des Kollegiums. Die Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der Lehrerinnen und Lehrer an der Schule entscheiden maßgeblich über die Akzeptanz aller nachfolgenden Fortbildungsmaßnahmen. Durch Anknüpfen an „(...) alltäglichen konkreten Unterricht und (auf, sw) das Curriculum (...)“ (Geist 2011, S. 8) können effiziente und längerfristige Veränderungsprozesse initiiert werden (ebd.). In diesem Zusammenhang weist sie explizit auf die notwendige Praxis- und Alltagsrelevanz der Fortbildungsthemen und deren Aufarbeitung hin: „Fortbildungen erfahren dann eine hohe Akzeptanz bei Lehrpersonen, wenn sie *close to the job* sind, wenn sie sich also auf den alltäglichen konkreten Unterricht und auf das Curriculum beziehen, wenn sie Gelegenheit zum Austausch mit teilnehmenden Kollegen bieten, wenn sie Partizipationsmöglichkeiten eröffnen und Feedback vorsehen (...)“ (ebd.; Hervorheb. im Original).

Um die intendierten Veränderungen zu manifestieren, schlägt sie ein strukturiertes Vorgehen mit mehreren Fortbildungsveranstaltungen, unterbrochen beziehungsweise ergänzt durch „Zwischenschritte mit einer Reflexion und Praxisentwicklung“ (ebd.), vor. Diese Zäsuren dienen ihren Gedanken zufolge der Erprobung neuer

Techniken und Verhaltensmuster, einer Vergewisserung von Entwicklungen und der individuellen Standortbestimmung im Prozess.

Geist sieht die Nutzung der schuleigenen Ressourcen als vorrangig an. Jedoch verweist sie auch auf die Problematik einer notwendigen offenen und transparenten Diskussion unter den Kolleginnen und Kollegen. „Eigene Ressourcen zu nutzen heißt aber auch, im Kollegium offen und transparent mit den Schulentwicklungsproblemen umzugehen, bedeutet eigene positive Erfahrungen ohne Scheu zu thematisieren, individuelle Schwierigkeiten, Fragen und Bedenken offen zu formulieren, gegenseitige Hospitationen zuzulassen, sich den *kritischen Blicken* der Kolleginnen und Kollegen auszusetzen und mit ihnen in einen Dialog einzutreten“ (Geist 2011, S. 9; Hervorheb. im Original). Den Einbezug externer Berater und/oder Moderatoren sieht sie als eine Bereicherung und nützliche Hilfe in bestimmten, auch kritischen, Phasen der Entwicklung an. Als einen Blick über den Tellerrand empfiehlt sie ausdrücklich die Nutzung von Erfahrungen anderer Schulen. Durch Hospitationen und Netzwerkarbeit mit anderen Institutionen können motivierende Effekte und konkrete Hilfestellungen den Entwicklungsprozess in der eigenen Schule stärken und absichern (ebd.).

Die besondere Rolle der Schulleitungen für das Gelingen von schulinternen Lehrerfortbildungen sieht sie vor allem in flankierenden Maßnahmen, die dem Aufbau von Verbindlichkeit und Verantwortlichkeit dienen. Schulleiterinnen und Schulleiter sollen die festgelegten Arbeitsmaßnahmen, die zeitlichen Fixpunkte und die Qualität der Ergebnisse überwachen und auf die Einhaltung getroffener Absprachen hinarbeiten (ebd.).

Ähnlich beschreiben das auch Burkhard & Haenisch: „Schulleitung hat in allen Phasen einer schulinternen Fortbildung in erster Linie eine Steuerungs- und Unterstützungsfunktion zu erfüllen. Sie muss zunächst natürlich dafür Sorge tragen, dass solche Veranstaltungen überhaupt in Gang kommen und dass das für das Kollegium *richtige* Thema gewählt wird. Die Schulleitung kann dabei selbst Ideen einbringen, es ist aber auch ihre Aufgabe, Bedarfssignale aus dem Kollegium aufzunehmen und Anregungen der Lehrkräfte aufzugreifen. Wichtig ist, dass dem Kollegium kein Thema übergestülpt wird, sondern dass ein Thema gefunden wird, das für die Schule sehr wichtig ist und ein Großteil des Kollegiums interessiert“ (Burkhard & Haenisch 2000, S. 264).

Zusammenfassend kann für das originäre Wesen der schulinternen Lehrerfortbildung festgehalten werden: Sie findet auf der untersten Organisationsebene des Bildungssystems, der Einzelschule, statt. Neben der Stärkung, und gegebenenfalls Modifikation, der individuellen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern dient sie maßgeblich der Schulentwicklung. Stamouli, Schmid & Gruber sprechen in diesem Zusammenhang von „distribuierte Expertise“, also einem auf mehrere Individuen verteiltes Expertenwissen und der dazugehörigen Handlungskompetenz, welche im Rahmen von schulinternen Lehrerfortbildungen aufgebaut werden kann (vgl. Stamouli, Schmid & Gruber 2010, S. 113).

SCHILF-Maßnahmen erfreuen sich dann einer hohen Akzeptanz, wenn der notwendige Planungsprozess in einem demokratischen und kommunikativen Klima stattfindet und die zu bearbeitenden Themen „close to the job“ sind. Externe Berater und Moderatoren können für das Gelingen einer SCHILF-Maßnahme hilfreiche Dienste leisten, ihr Einsatz ist jedoch nicht obligat. Die Schulleitung sollte ihr Direktionsrecht extensiv wahrnehmen und auf das notwendige Maß beschränken ohne die Entwicklungsziele der Institution aus dem Auge zu verlieren. Der eigentliche Arbeitsprozess ist in eine didaktische und erwachsenenpädagogische Fortbildungsstruktur eingebettet und fußt auf der Nutzung vorhandener Ressourcen.

### **3.7.2 Schulinterne Lehrerfortbildung – gehasst und geliebt**

Die publizistische Aufarbeitung der schulinternen Lehrerfortbildung erfolgte maßgeblich in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren. Renommierte Autoren wie Ulrich Greber, Botho Priebe, Reinhold Miller oder Hans-Günter Rolff veröffentlichten Monografien, Zeitschriftenartikel oder schrieben Beiträge für Herausgeberbände. Die Autoren verbanden mit der SCHILF regelmäßig hohe Erwartungen hinsichtlich ihrer Leistungen als Basisbaustein gelingender Schulentwicklung (vgl. Miller 1995, S. 55-58; Gerard 2000, S. 40-46; Priebe & Greber 1991; u.a.m.). Obwohl sie auch immer wieder die Grenzen dieses Fortbildungssettings diskutierten und explizit benannten, überwog dennoch das Zutrauen zu diesem Konzept.

Die empirischen Untersuchungen zur schulinternen Lehrerfortbildung zeigen ein eher differenzierteres und zum Teil ambivalentes Bild.

Mühlhausen & Schellhase befragten bei ihren Untersuchungen Lehrerinnen und Lehrer danach, welche Bedeutung sie der Fortbildungsform SCHILF zumessen. Dabei antworteten über alle untersuchten Schularten hinweg ca. 50% der Befragten mit „neben anderen Formen der Fortbildung auch wichtig“ und ca. 10% attribuieren die SCHILF als „besonders wichtig“ (Mühlhausen & Schellhase 1991, S. 344-345). Stefan Seitz findet in einer später durchgeführten Untersuchung ähnliche Werte: 74% der Befragten sehen in der SCHILF eine „sehr bedeutsame“ oder eine „bedeutsame“ Form der Fortbildungskonfiguration hinsichtlich angestrebter Entwicklungsprozesse in der Schule (Seitz 2009, S. 24). Seitz belegt aber auch, dass knapp über 40% der Befragten der Effektivität von SCHILF-Maßnahmen ein schlechtes Zeugnis ausstellen: 38% messen der Effektivität dieser Fortbildungsform „eher kein Erfolg“ und 3% „kein Erfolg“ bei (ebd.).

Beide Forschungsarbeiten lassen sowohl Rückschlüsse auf die erwarteten Effekte für die persönliche Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer durch die SCHILF, als auch auf die intendierten Entwicklungsziele der Schule zu. Mühlhausen & Schellhase erhalten zwar in ihrem standardisierten Fragebogen überwiegend positive Rückmeldungen, aber im persönlichen Gespräch (Interview) klingen auch deutliche Zweifel am Nutzen für die eigene Institution an: „Aufgrund der Fragebögen zeichnet sich ein innerhalb der einzelnen Schulformen zwar differenziertes, aber insgesamt überwiegend positives Stimmungsbild ab. Außerdem beteiligt sich eine deutliche Mehrheit der Befragungsteilnehmer konstruktiv daran, Gestaltungsmerkmale für eine wünschenswerte Organisation schulinterner Fortbildung zu entwerfen. In den Interviews dagegen wird diese Form von Fortbildung zwar zunächst auch als eigentlich wünschenswert betrachtet, im weiteren Gesprächsverlauf werden dann aber vor allem nachteilige Erfahrungen berichtet und hinderliche Bedingungen genannt, die einer Realisierung an der eigenen Schule entgegenstehen“ (Mühlhausen & Schellhase 1991, S. 352). Seitz findet heraus, dass nur ein Drittel der Befragten die Mitwirkung in einer SCHILF-Maßnahme als „zum eigenen Aufgabenspektrum“ gehörend wahrnimmt (Seitz 2009, S. 25): „Mag man eventuell Fortbildungen im eigenen Kollegium als schulische Innovationsmaßnahme noch als positiv akzeptieren, wenn man denn der schulischen Entwicklung überhaupt aufgeschlossen gegenübersteht, so verweigert man dennoch die damit eigentlich zwangsläufig verbundene eigene Zuständigkeit“ (ebd.). In diesem Zusammenhang ist sicherlich auch die Tatsache zu sehen, dass in dieser Studie ca.

40% der befragten Lehrerinnen und Lehrer die eigene Beitragsfähigkeit zu einer schulinternen Fortbildung als „sehr niedrig“ (8%) oder „niedrig“ (31%) einschätzt (ebd.). Seitz interpretiert daraus: „Dies kann man so deuten, dass die Mehrheit der Lehrkräfte lediglich gewillt ist, schulexterne Experten zu Vorträgen ins Kollegium einzuladen, eine Weitergabe des vorhandenen eigenen Wissen jedoch verweigert“ (ebd.). Akzeptiert man diesen Rückschluss als zulässig, dann würde die Grundintention der SCHILF durch einen Großteil der Akteure konterkariert. Der Autor findet einen Hinweis auf ein eher minder ausgeprägtes SCHILF-Bewusstsein: 40% der Befragten schätzen die eigene Kompetenz, welche sie im Sinne einer schulinternen Lehrerfortbildung einbringen könnten, als „sehr niedrig“ und „niedrig“ ein (Seitz 2009, S. 26). Er nimmt an, dass Kolleginnen und Kollegen, die sich selbst als wenig kompetent hinsichtlich der Beteiligung in einer SCHILF-Maßnahme einschätzen, die Anforderungen als übermächtig einstufen und sich unter einem abschreckenden Vorbereitungsdruck und -aufwand wähnen (ebd.).

Bei den durch die Lehrerinnen und Lehrern bevorzugten Inhalten der SCHILF zeichnet sich in beiden Untersuchungen ein eher uneinheitliches Bild ab. Mühlhausen & Schellhase fanden an vorderster Stelle (um 25% durch alle Schularten der allgemeinbildenden Schule) den Wunsch nach „Themen, die Fragen des Schulmanagements und der Schulentwicklung betreffen“ (Mühlhausen & Schellhase 1991, S. 349-350). Darauf folgen mit ca. 20% Zustimmung „fachliche und fachdidaktische Fragen“ (ebd.) und mit rund 15% „Arbeit an fächerübergreifenden Unterrichtskonzepten“ (ebd.). Seitz findet dagegen mit über 60% (63,2%) den Themenwunsch „Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung durch neue Unterrichtsformen“ vor (Seitz 2009, S. 25). Dann folgen mit einem hohen Bedarf (53,4%) „Umgang mit erziehungsschwierigen Schülern“ und „pädagogisch-psychologische Inhalte“ (48,1%). Die Arbeit an einem Schulkonzept und am Schulklima findet eine vergleichsweise geringe Resonanz („Schulprogrammgestaltung“ 22%; „Möglichkeiten der Partizipation“ 20,5%; „Supervision“ 20,5%; „Einbindung der Schüler“ 19%)(ebd.). Die von Seitz vorgefundenen Zahlen legen den Schluss nahe, dass ein großer Teil der Lehrerinnen und Lehrer die schulinterne Fortbildung unter persönlichen Gewinnaspekten und weniger als Instrument der Organisations- beziehungsweise Schulentwicklung betrachtet. Die bevorzugten Inhalte, die sich vorrangig mit didaktischem Know-how, Unterrichtsetting oder Störungsmanagement beschäftigen, dienen zunächst primär der berufsalitäglichen Performance der Ak-

teure. Die schulentwicklerische Dimension der SCHILF wird subjektiv entweder gar nicht oder nur im Sinne einer Kielwasser-Theorie als bedeutsam in Erwägung gezogen.

### **3.7.3 Ziele und Chancen der schulinternen Lehrerfortbildung**

Mühlhausen & Schellhase sehen neben der primären Intention einer jeden Lehrerfortbildung – „die gemeinsame Arbeit an pädagogischen Konzepten“ – das sozial-integrative Moment, welches sie einer SCHILF zuschreiben, als ein gleichrangiges Motiv an (Mühlhausen & Schellhase 1991, S. 361-362). Ihrer Meinung nach ist diese Form der Fortbildung geeignet, um Konflikte (offen oder latent), Kontroversen und Dispute in einem Lehrerkollegium zu bearbeiten. „Dieses Ensemble von unterschiedlichen Einstellungen, Unterrichtsstilen und Arbeitsbelastungen bleibt nicht folgenlos; zahlreiche LehrerInnen sehen sich in unerwünschter Weise beeinflusst durch die Andersartigkeit ihrer KollegInnen, (...). *Gestörte Kollegialität* ist eine in und mit der täglichen Arbeit produzierte Grundbedingung des Lehrerhandelns, unter der LehrerInnen um so mehr leiden, je weniger sie die Möglichkeit zur Überwindung sehen“ (Mühlhausen & Schellhase 1991, S. 356-357; Hervorheb. im Original). Gleich im Anschluss schreiben sie: „Auf diesem Hintergrund dient schulinterne Fortbildung der Bearbeitung von belastender Unterschiedlichkeit in einem Kollegium mit dem Ziel, die Belastung abzubauen“ (ebd.). Ähnlich beschreiben das auch Priebe & Greber: „Im Rahmen schulinterner Lehrerfortbildung wird die Klärung und Definition von gemeinsamen Problemen und Interessen sowie die konstruktive Auseinandersetzung mit Angeboten und Lösungshilfen – auch von außen – möglich“ (Priebe & Greber 1991, S. 9).

Noch höher legt Seitz die Messlatte, wenn er als eine Zielkomponente von SCHILF angibt: „Der schulinternen Fortbildung geht es darum, die Selbstregulationsfähigkeit des Kollegiums zu erhöhen, d.h. das Kollegium soll von einem zufälligen Aggregat individueller Privatarbeiter in ein aufgabenspezifisch differenziertes und koordinationsfähiges Team verwandelt werden; seine pädagogischen und organisatorischen Ressourcen sollen für die Kollegiumsarbeit nutzbar gemacht werden (...)“ (Seitz 2009, S. 23).

Und auch Gerard sieht in der SCHILF eine Option zu Aufarbeitung aversiver Kooperations- und Kommunikationsstrukturen und -Stile in der Schule: „SCHILF kann direkter und effektiver Wege zur Gemeinsamkeit eröffnen als andere Fortbildungs-

formen. Die Kommunikationsprozesse und Kooperationsformen an einer Schule können in der Einstiegsphase über unterrichtsbezogene Fragestellungen thematisiert werden oder können als existente Verständigungsblockaden im Fortbildungsprozess auf ihre Bearbeitung drängen – der Vorteil der SCHILF-Arbeit ist, dass diese Defizite als Ausgangs- und Bezugspunkt immer wieder einer Bearbeitung zugänglich gemacht werden können“ (Gerard 2000, S. 36-37).

Reinhold Miller beschreibt ebenfalls einen hohen Erwartungswert hinsichtlich der besonderen Leistungen einer SCHILF, wenn er die partizipativen und kommunikativen Strukturen dieser Maßnahme betont:

- „eine hohe Lernmotivation der Teilnehmer, weil die Einigung über Ziele und Thematiken der Fortbildung leicht möglich ist und weil die eigene berufliche Praxis thematisiert werden kann;
- schnelles Aufkommen befriedigender und angstfreier Kommunikation, weil gruppenspezifische Prozesse – anders als bei *neuen* Fortbildungsgruppen – *schon* gelaufen sind;
- großer Transfer der Fortbildungsergebnisse, weil die Lernsituation (Fortbildung) und die Anwendungssituation (Alltagsarbeit) viele Gemeinsamkeiten aufweisen;
- längerfristiges Behalten der Ergebnisse, wenn die Kollegen wiederholt über ihre Erfahrungen miteinander sprechen;
- hohe Akzeptanz der Fortbildungsergebnisse, weil die Lehrer selbst in den Prozess der Problemlösung (Themenfindung, Zielsetzung, Vorbereitung, Durchführung, Umsetzung, Auswertung) einbezogen sind“  
(Miller 1995, S. 37; Hervorheb. im Original)

Einen bisher nicht benannten Aspekt spricht Frederik Ahlgrimm an, wenn er über die Vorteile einer schulinternen Fortbildung der Lehrkräfte spricht: „Die gemeinsame Arbeit hat eine Vorbildwirkung für Schülerinnen und Schüler. Dass diese erfolgreich im Team arbeiten, wird wahrscheinlicher, wenn ihre Lehrkräfte Teamarbeit glaubhaft vorleben und praktizieren“ (Ahlgrimm 2011, S. 18).



### **3.7.4 Grenzen und Unwägbarkeiten der schulinternen Lehrerfortbildung**

Es sind dieselben Autorinnen und Autoren, die indes auch auf die Grenzen und Problemzonen der SCHILF-Konzeption hinweisen.

Miller beschreibt die Gefahr, dass ein Kollegium in seinen „übermächtigen“ Konflikten und Problemen „stecken bleibt“, weil zu den Belastungen durch den Berufsalltag nun noch der (Erwartungs-) Druck der Fortbildung auf den Akteuren lastet. Die Kolleginnen und Kollegen sind sich selbst und ihren Schwierigkeiten miteinander fortwährend ausgesetzt und stehen zusätzlich unter der Verpflichtung, Konsens und tragfähige Lösungen zu erzielen (vgl. Miller 1995, S. 42-44). Auch auf den Aspekt der gesteigerten Arbeitsbelastung durch die schulinterne Lehrerfortbildung weist Miller hin und spricht diese Situation folgendermaßen an: „Schulinterne Lehrerfortbildung appelliert – in den meisten Fällen – an die Bereitwilligkeit von LehrerInnen, für Innovation aufgeschlossen und motiviert zu sein und für SCHILF Zeit zu investieren. SCHILF bedeutet häufig auch, zur ohnehin schon beträchtlichen Unterrichtsverpflichtung zusätzliche Zeit aufzuwenden. So kann nicht von vornherein erwartet werden, dass großer Jubel ausbricht, wenn schulinterne Fortbildung angesagt ist“ (ebd.)<sup>11</sup>.

In eine ähnliche Richtung deuten die Äußerungen von Frederik Ahlgrimm, wenn er feststellt: „Professionelle Lerngemeinschaften mit Kollegen stellen bislang noch seltene Ausnahmen dar. Die Gründe dafür sind vielfältig, sie reichen von unzulänglichen Arbeitsplätzen und fehlenden gemeinsamen Zeitfenstern an Schulen bis zu diffusen Ängsten und schlechten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Kollegen. Nicht zuletzt der Umstand, dass kaum eine Fortbildungsveranstaltung, Konferenz oder Teamsitzung in der regulären Arbeitszeit stattfindet und somit vielfach als Zusatzbelastung wahrgenommen wird, verringert die Akzeptanz und senkt die Motivation“ (Ahlgrimm 2011, S. 18).

Mühlhausen & Schellhase sehen die Möglichkeit, dass die Belastungen durch eine SCHILF ein Kollegium in zwei Lager spalten kann. Auf der einen Seite stünden die vermeintlich engagierteren und belastbareren Kolleginnen und Kollegen auf der

---

<sup>11</sup> Nebenbei sei erwähnt, dass Miller immer wieder die Bedeutung der Freiwilligkeit und der Eigeninitiative durch das Kollegium betont, wenn es um die Entscheidung für oder gegen eine SCHILF-Maßnahme geht. In der zitierten Stelle anerkennt er jedoch, dass SCHILF unter Umständen „angesagt“, also angeordnet, wird.



anderen Seite die eher passiveren und weniger motivierten (vgl. Mühlhausen & Schellhase 1991, S. 362). Die erste Gruppe leidet unter den latenten Vorwürfen, sich auf diesem Weg profilieren zu wollen oder von einem eher persönlich motivierten Karrieredenken angetrieben zu sein und die Fortbildungsbestrebungen nur als Vorwand zu nutzen. Die zweite Gruppe müsse sich den Vorwürfen stellen, die Besitzstände wahren zu wollen, nicht belastbar oder motiviert zu sein und kein Verständnis für den Veränderungsbedarf zu haben (ebd.). Die Charakterisierung beider Gruppen mag polarisiert und überhöht erscheinen, im Kern jedoch sind sie denkbar und sicherlich in der einen oder anderen Ausprägung in konkreten Kollegien anzutreffen.

„In zentralen, regionalen oder lokalen Fortbildungsgruppen können Lehrerinnen und Lehrer aus verschiedenen Schulen in zeitlicher und räumlicher Distanz zum Problem- und Arbeitsfeld der eigenen Schule mit anderen gemeinsam ihre Schwierigkeiten und Wünsche bearbeiten“ diesen Vorzügen der regionalen Lehrerfortbildung stellen Priebe & Greber die folgenden Bedenken zur SCHILF gegenüber: „Aber die beteiligten Kolleginnen und Kollegen sind zugleich auch die Problemträger oder sogar Problemverursacher, an denen lange Zeit Lösungen vielleicht scheiterten und die eben nicht nur die kollegialen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der gemeinsamen schulinternen Fortbildung sind, sondern vor allem auch die Kontrahenten und Konfliktbeteiligten“ (Priebe & Greber 1991, S. 10).

Die beschriebenen Bedenken und limitierenden Faktoren können in einem realen Kollegium rein hypothetischer Natur, teilweise anwesend oder in einem additiven und komplexen Arrangement miteinander verwoben sein. Sicher sind sie jedoch, treten sie auf, wirkmächtig und für alle Beteiligten schwer zu bewältigen. Trotz dieser beachtlichen Risiken und Stolpersteine überwiegen in der Literatur die positiven Zuschreibungen und Erwartungen an schulinterne Lehrerfortbildungen. Der erwünschte Gewinn scheint so verlockend zu sein, dass ein mögliches Scheitern der Maßnahmen in Kauf genommen wird. Zumindest aber wird davon ausgegangen, dass durch organisatorische, pädagogisch-didaktische und gruppenpsychologische Vorbereitungen ein Antidot für mögliche Giftpfeile auf die SCHILF-Maßnahme zur Verfügung steht.

## **4. Schulentwicklung**

Wie alle gesellschaftlichen Systeme unterliegt auch das Bildungssystem fortwährenden Veränderungen (vgl. Fend 2006, S. 124-136). Seit geraumer Zeit gilt die Erkenntnis, dass die notwendigen Veränderungsprozesse nicht finaler Natur sein können, vielmehr sind sie als fließende und (Ergebnis-) offene Prozesse anzusehen. Der Erforschung, Beschreibung und Initiierung derartiger Veränderungs- und Entwicklungsprozesse auf institutioneller Ebene widmet sich Schulentwicklungsforschung beziehungsweise die Schulentwicklung.

### **4.1 Vom Verhältnis von Schulentwicklung und Lehrerfortbildung**

Heinz Günter Holtappels beschreibt die Schule als eine lernende Organisation. „In der Organisationstheorie und -entwicklung hat sich der Gedanke durchgesetzt, dass nicht nur die Individuen in sozialen Systemen, sondern auch Organisationen lern- und entwicklungsfähig sein können. Organisationslernen ist als Konzept von Argyris und Schön (1978) eingeführt worden und geht davon aus, dass Organisationen die zentralen gesellschaftlichen Lernorte bilden. Das Konzept des Organisationslernen nimmt an, dass Individuen fast immer im Rahmen einer Organisation lernen, die Lernen oft erst möglich macht, aber auch behindern und beeinflussen kann“ (Holtappels 2010, S. 99-100).

Mit dem Ansatz der lernenden Organisation entsteht eine konzeptionelle und kausale Verbindung zwischen Lehrerfort- und Weiterbildung und der Entwicklung einer Einzelschule oder gar dem Schulsystem als solchem. Somit kann ein theoretischer Diskurs über Sinn, Zweck und Art der Lehrerfortbildung nicht ohne den institutionellen Kontext der Lehrerarbeit geführt werden. Erfolgreiche Fortbildungsmaßnahmen müssen, wie oben dargestellt, im situativen Zusammenhang mit der Berufsalltäglichkeit der Lehrerinnen und Lehrer stehen. Schulen generieren mit ihren gesellschaftlichen, sozialen, sozio-kulturellen, politischen und materiellen Rahmenbedingungen Fortbildungs- und Entwicklungsbedürfnisse die meist nicht singulär zu bearbeiten und zu befriedigen sind. Vielmehr entstehen Prozesse, die ein zielgerichtetes, strategisches und meist konzertiertes Vorgehen implizieren. Prozesse, wie sie demnach durch die Theorie der Schulentwicklung beschrieben werden. Im Folgenden sollen einige kurze Schlaglichter auf den Begriff der Schulentwicklung geworfen werden.

## 4.2 Schulentwicklung im Licht der Literatur

Schule, als ein Ort des kollektiven Lernens und Verstehens betrachtet, ist mehr als die Summe gut aus- und fortgebildeter Lehrerinnen und Lehrer und der ihnen anvertrauten, einzelcharakteristischen Lernenden. Schule ist somit ein emergentes<sup>12</sup> Makrosystem – also mehr, als die Summe seiner Bestandteile (Aristoteles). Das Wesen echter Emergenz (im Gegensatz zum trivialisierten Begriff der Emergenz) ist die Nichterklärbarkeit der Eigenschaften des Makrosystems aus den Einzeleigenschaften seiner Subsysteme. Um dennoch nicht vor der Phänomenologie und ihren (beobachtbaren und spürbaren) Auswirkungen zu kapitulieren, werden emergente Makrosysteme auf isolierbare Subsysteme oder Wirkmechanismen reduziert, die für sich genommen zugänglich und bearbeitbar sind.

Übertragen auf das Bildungssystem versucht die Schulentwicklungsforschung diese Arbeit zu leisten.

Martin Bensen, Wilfried Bos und Hans-Günter Rolff umreisen den Forschungsgegenstand der Schulentwicklungsforschung in ihrem Aufsatz im „Jahrbuch der Schulentwicklung 15“ einfach und prägnant: „Vereinfacht und vorweg gesagt versucht die Schuleffektivitätsforschung empirisch zu ermitteln, was eine gute Schule ausmacht und die Schulentwicklungsforschung zu ergründen, wie man zu einer guten Schule gelangt“ (Bensen, Bos, Rolff 2008, S. 11).

Johannes Bastian stellt die Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung ins Zentrum der Schulentwicklungsforschung (vgl. Bastian 2010, S. 94). „Alle Bemühungen um Schulentwicklung bleiben hohl, wenn sie den Unterricht nicht erreichen“ (Bastian 1997, S. 6).

Derselben Ansicht ist Heinz Klippert, wenn er einleitend in seiner Monografie „Pädagogische Schulentwicklung“ schreibt „(...) Von daher ist die Kultivierung neuer Lehr- und Lernformen, wie sie im Weiteren konkretisiert werden wird, ein durchaus tragfähiger Knotenpunkt einer Erfolg versprechenden Schulentwicklung (...)“ (Klippert 2008, S. 16). Weiter definiert er die unterrichtszentrierte Schulentwicklung als „Pädagogische Schulentwicklung“ (ebd.).

---

<sup>12</sup> Eine übersichtliche und informative Begriffseinführung zu Emergenz findet sich bei Paul Hoyningen-Huene unter [http://www.zeww.uni-hannover.de/058\\_Hoyningen\\_Emerg.pdf](http://www.zeww.uni-hannover.de/058_Hoyningen_Emerg.pdf)

Ort des Unterrichtsgeschehens ist die einzelne Schule, die Akteure sind die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schülerinnen und Schüler an der jeweiligen Institution.

So identifiziert Hans-Günter Rolff dann auch die Einzelschule und ihren Entwicklungsprozess als zentrales und vorrangiges Element einer umfassenden Weiterentwicklung des gesamten Bildungssystems. „Schulreform erhielt mit dem Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus. Diesen Perspektivenwechsel vollzogen Bildungspolitiker wie Bildungsforscher und Lehrerfortbildner fast gleichzeitig. Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als Motor der Entwicklung, für dessen Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind, und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben“ (Rolff 2010, S. 29 und Holtappels und Rolff 2010, S. 75). Die Entwicklungspriorität liegt für Rolff bei der Einzelschule und zwar in zweierlei Hinsicht: „(...) einmal als zeitliche Priorität in dem Sinne, dass Schulentwicklung in den Einzelschulen beginnen soll und zum anderen als Sachpriorität, die in der Entwicklung von Einzelschulen die eigentliche Basis sieht und nicht eine vom Gesamtsystem generierte und insofern abgeleitete Aktivität“ (ebd.).

In seinem „Drei-Wege-Modell“ versucht er zum einen die Entwicklungsgeschichtliche Herkunft der Schulentwicklung aufzuzeigen und gleichzeitig stellt er damit die drei wesentlichen Bausteine vor, die seiner Meinung nach essentiell für gelingende Schulentwicklung sind.

- Organisationsentwicklung
  - Unterrichtsentwicklung
  - Personalentwicklung
- (vgl. Rolff 2010, S. 30-33)

„Organisationsentwicklung bedeutet, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst, wobei der Leitung eine zentrale Bedeutung zukommt und nicht selten Prozessberater von außen hinzugezogen werden. OE wird als Lernprozess von Menschen und Organisationen verstanden“ (Rolff 2010, S. 30). Rolff betont die ganzheitliche Intention

des Begriffs, er versteht Organisationsentwicklung als konzeptionelle Entwicklung der gesamten Einzelschule und nicht die, einzelner Teilbereiche oder ihrer Subsysteme und Kompartimente. Ihrem Wesen nach müssen bestimmte Entwicklungsvorhaben in operative Schritte gegliedert und von verschiedenen Funktions- oder Amtsträgern durchgeführt werden. Der Schulleitung bzw. dem Schulleitungsteam obliegt die Koordinations- und Steuerungsverantwortung hin zum intendierten Gesamtziel der Institution (vgl. Rolff 2010, S. 30-32). „OE ist dezidiert prozessorientiert. Die Prozesse werden ebenso wichtig genommen, wie das Ergebnis“ (ebd.). Rolff betont, wie wesentlich die Umsetzungsqualität an die partizipative Planungsarbeit innerhalb aller Organe einer Einzelschule gebunden ist. Die Motivation und das Engagement der Akteure sieht er deutlich an den Mitbestimmungs- und Gestaltungsraum der einzelnen Kolleginnen und Kollegen gekoppelt. Andererseits weist er aber auch darauf hin, dass nichts so umgesetzt wird, wie es ursprünglich geplant war. Daher empfiehlt er, konkretisierende Zielvereinbarungen auszuarbeiten und die Prozessorientierung an eine datengestützte Evaluation der Zwischenziele zu binden.

Für den Bereich der Unterrichtsentwicklung konstatiert Hans-Günter Rolff, dass sie ein zentrales Element der Schulentwicklung sei, anders als jedoch bei Heinz Klippert oder Hilbert Meyer hat sie für Rolff nicht das Primat (vgl. Klippert 2008 und Rolff 2010, S. 32).

Vor allem der Teil der Unterrichtsentwicklung, der die Fächergrenzen überschreitet und ein konzertiertes Vorgehen hinsichtlich der Implementierung erfordert, ist seiner Ansicht nach Teil der Schulentwicklung. Im Umkehrschluss weist Rolff den individuellen und nicht koordinierten Bemühungen zur Steigerung der Unterrichtsqualität keine oder nur eine eingeschränkte Wirksamkeit für die Weiterentwicklung einer Schule zu (vgl. Rolff 2010, S. 32). Der Weg zur Unterrichtsentwicklung als Teil der Schulentwicklung kann seiner Ansicht nach von Schule zu Schule unterschiedlich beschritten werden. Denkbar ist der Weg über gezieltes Methoden- und Arbeitstraining, verstärkte Kooperation der Lehrkräfte innerhalb der Unterrichtsplanung und Unterrichtsevaluation, Zuwendung zu neuen Formen des Lehrens und Lernens oder über die Einführung einer veränderten Sequenzierung und Taktung der Unterrichts- und Schulzeiten. Rolff sieht demnach in keiner Option der Unterrichtsentwicklung den Königsweg, vielmehr betont er die Bedeutung der Ent-

scheidungsautonomie für die Einzelschulen hin zur idealen oder besten Entwicklung.

„Organisationen sind Interaktionszusammenhänge konkreter Menschen und Schulen, sie sind im besonderen Maße personengetragene Einrichtungen. Der pädagogische Prozess ist im Kern ein zwischenmenschlicher, er beruht mehr als andere Interaktionszusammenhänge auf persönlicher Begegnung. Insofern ist es keine Phrase, wenn Schulpsychologen und pädagogische Psychologen immer wieder betonen, dass im Mittelpunkt der Schule lebendige Menschen stehen, in erster Linie Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen. Deshalb ist es plausibel, Personalentwicklung als dritten Hauptweg zur Schulentwicklung zu sehen“ (Rolff 2010, S. 32-33). Unter Personalentwicklung subsumiert Rolff alle Maßnahmen zur Aus- und Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die Personalführung, Bestellung und Verwaltung sowie die Personalförderung. Besondere Bedeutung misst er der Persönlichkeitsentwicklung der Akteure im Schulentwicklungsprozess zu. Unterstützende Maßnahmen wie Supervision, Intervention oder Coaching-Angebote gehören seiner Ansicht nach zum Konzept der Schulentwicklung (vgl. Rolff 2010, S. 32-33).

Alle drei Ingredienzien in Hans-Günter Rolffs Trias von Schulentwicklung stellen seiner Meinung nach jedoch keinen Wert für sich alleine dar: „(...) Nicht übersehen werden darf in diesem Zusammenhang, dass nicht Unterrichtsentwicklung im Zentrum steht und auch nicht Organisationsentwicklung oder Personalentwicklung. Im Zentrum von Schulentwicklung (wie im Zentrum von Schule überhaupt) stehen die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler. Gelingende Schulentwicklung hat zum ultimativen Ziel, die Lerngelegenheiten der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Daran gemessen sind Organisations-, Personal- und selbst Unterrichtsentwicklung nur Mittel“ (Rolff 2010, S. 35; Hervorheb. im Original).

Heinz Klippert sieht hingegen die Unterrichtsentwicklung an zentraler und wirkmächtigster Position innerhalb der Schulentwicklung. „(...) vieles spricht dafür, dem Innovationsfeld Unterricht besondere Aufmerksamkeit zu schenken, soll Schulentwicklung nicht in abgehobenen Grundsatzdebatten und höchst aufwändi-

gen und unterrichtsfernen Diagnose-, Zielerklärungs-, Planungs-, Kooperations-, Evaluations- und Konfliktregelungsprozessen stecken bleiben“ (Klippert 2008, S. 46). Er betont, dass die Unterrichtstätigkeit den Kernbereich der Lehrarbeit und gleichzeitig auch das „virulenteste Problemfeld“ darstellt. Neben dem maßgeblichen Ziel, Lernenden den höchsten Lernertrag zu ermöglichen, hinge auch die Motivation und Arbeitszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer vom Unterrichtserfolg ab. „So gesehen sind *Schulentwicklung* und *Unterrichtsentwicklung* letztlich zwei Seiten der gleichen Medaille: Schulentwicklung impliziert Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsentwicklung impliziert Schulentwicklung!“ (ebd.; Hervorheb. im Original). Die Personalentwicklung sieht er auf eine zwangsläufige Art und Weise mit der Unterrichts- und Schulentwicklung verbunden. Sie stellt für ihn kein Widerspruch dar, erfährt aber auch (anders als bei Hans-Günter Rolff) keine besondere Würdigung.

Schulentwicklungsprozesse stellen für alle Beteiligten eine große Herausforderung dar. Routinen müssen zugunsten neuer, noch diffuser Handlungsmuster aufgegeben, bewährte Konzepte gegen ungewisse, noch nicht habitualisierte eingetauscht werden und der Planungs- und Reflexionsaufwand nimmt deutlich zu. Klippert betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung von externen Unterstützungssystemen, die „inspirieren“, „ermutigen“ (vgl. Klippert 2008, S. 48), und „Signale senden“. Notwendige Maßnahmen sind seiner Ansicht nach „überzeugende Qualifizierungsmaßnahmen“, „Innovationsberatung zur Stärkung der Innovationskompetenz interessierter Lehrkräfte“ und die konsequente Eingrenzung der schulischen Komplexität auf das Innovationsfeld der pädagogischen Schulentwicklung.

Heinz Klippert konkretisiert seine Vorstellungen über eine pädagogische Schulentwicklung weiter, wenn er eine „Methodenzentrierung“ in das „Zentrum der angestrebten neuen Lehr-/Lernkultur“ stellt (ebd.). Sein vorrangiges Ziel ist das „Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der SchülerInnen“. Alle Planungen, Maßnahmen und Steuerungsimpulse sind mit dienender Funktion auf dieses Ziel hin auszurichten (vgl. Klippert 2008, S. 48-49).

Rolf Arnold würdigt die große Bedeutung der methodisch-didaktischen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen. Von mindestens ebenso großer Bedeutung sind seiner Ansicht nach die



Steuerungskompetenzen der Leitungs- und Führungskräfte und die Kooperationsfähigkeit und Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern an einer Schule.

Arnold spricht im Zusammenhang mit den Schulleitungsaufgaben von „systemischem Management“. „Als systemisches Management bezeichnet man die professionelle Praxis von Führungskräften, mit den Potenzialen und Kräften eines Systems so umzugehen, dass diese gestärkt und gebündelt auf die Erreichung eines gemeinsamen Zieles hin ausgerichtet werden. Dies setzt – fragt man nach den Führungsdimensionen einer in diesem Sinne erfolgreichen Schulentwicklung – grundlegende Kompetenzen und Selbstentwicklungen von Schulleiterinnen und Schulleitern voraus – eine Aufgabe, bei deren Bewältigung schulpädagogisches und erwachsenenpädagogisches Know-how gleichermaßen gefragt ist“ (Arnold 2011, S. 14). Arnold versteht dabei die Leitungskräfte als einen integralen Bestandteil des Ganzen, sie sind aufmerksam, fördernd und reflexiv in Bezug auf ihre eigene Wahrnehmungs-, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit. Sie motivieren Kolleginnen und Kollegen zur Teambildung und schaffen die organisatorischen Voraussetzungen für eine operative Kooperation (vgl. Arnold 2011, S. 16). Gleichzeitig innovieren sie den Schulentwicklungsprozess durch bewusste und gezielte Personalentwicklung und Politik (ebd.).

#### **4.3 Change Management und Governance-Ansätze in der Schulentwicklung**

Die besondere Rolle der Leitungs- und Führungskräfte in Schulentwicklungsprozessen beschreibt das Konzept des Change Management. Dazu schreiben Heinz Günter Holtappels und Tobias Feldhoff: „Change Management bezieht sich auf das Management von Veränderungsprozessen und kann als bewusster Steuerungsprozess verstanden werden, der die Veränderungen in einer Organisation auf formaler Ebene, vor allem durch Änderung der Aufbauorganisation und auf der Prozessebene für Organisation und Personal initiiert und steuert. Change Management ist nicht für rein technisch-organisatorische Anpassungsleistungen erforderlich, sondern dann, wenn es um Veränderungen grundlegender Einstellungen- und Verhaltensmuster geht. Change Management soll helfen, Kompetenzen zu erwerben sowie Strategien und Strukturen zum Umgang mit Veränderungen zu entwickeln“ (Holtappels und Feldhoff 2010, S. 160).



Im Unterschied zur Organisationsentwicklung geht Change Management von der Dauerhaftigkeit der Veränderungsprozesse aus. Change Management erkennt die Ziele und die Wege zu den Zielen als im Fluss befindlich an.

Beide Autoren sehen zunächst die Verantwortung für Schulentwicklungsprozesse bei der Schulleitung. Dies ist nicht gleichbedeutend mit direkter Steuerung und dem Aufbau von top-down Strukturen. Vielmehr bauen erfolgreiche Schulleitungen für ihr Change Management Leitungsteams in Form von „Steuergruppen“ auf (Holtappels und Feldhoff 2010, S. 162), mit denen sie sich abstimmen und mit denen sie kooperieren. „Eine Steuergruppe ist ein entwicklungsorientiertes Gremium, das aus Vertretern des Kollegiums und der Schulleitung besteht. Die Schulleitung agiert dabei innerhalb der Steuergruppe als gleichberechtigtes Mitglied. Die Steuergruppe selbst verfügt über keine formalen Befugnisse, ihr Mandat erhält sie von der Lehrerkonferenz oder sie wird von der Schulleitung eingesetzt. Ihre Aufgabe besteht in der Steuerung und Koordinierung der Veränderungsprozesse im Rahmen einer systematischen Schulentwicklung“ (ebd.).

Schulentwicklungsprozesse betreffen die Institutionen umfassend und in allen Dimensionen. Paritätisch besetzte Steuergruppen sind in der Lage, Veränderungsbedürfnisse, Stimmungen, Befindlichkeiten und (Prozess-) Störungen früh und kausal zu erfassen und in den Regelkreis der Prozesssteuerung einfließen zu lassen. „Die besondere Konstruktion der Steuergruppe ermöglicht eine große Nähe zum und Verankerung im Kollegium und stellt eine wichtige Voraussetzung für die Einbindung und Partizipation des Kollegiums bei anstehenden Entwicklungs- und Veränderungsprozessen dar“ (ebd.).

Im Change Management Konzept von Holtappels und Feldhoff kommt deutlich die Bedeutung von kooperativem Führungs- und Leitungshandeln zum Ausdruck. Die Partizipation und das Eingebundensein aller Akteure in die grundsätzlichen Entscheidungsprozesse sind wichtige Merkmale dieses Schulentwicklungsansatzes. Damit entsteht eine inhaltliche Nähe zu einem weiteren Analyse-, Beschreibungs- und Arbeitsentwurfes von Schulentwicklung, dem Governance-Begriff.

Isabell von Ackeren und Stefan Brauckmann beschreiben den Governance-Begriff zunächst als einen allgemeinen, nicht rein auf Schule bezogenen Vorgang, der beschreibt, wie soziale Aggregationen der verschiedensten Art Entscheidungs-

und Steuerungsentscheidungen aushandeln und schließlich verabreden (vgl. Ackeren und Brauckmann 2010, S. 44 und Brüsemeister, Altrichter und Heinrich 2010, S. 126-129). Good Governance spezifiziert den Begriff weiter und impliziert gleichzeitig eine Darlegung wünschenswerter Prozessabläufe, welche die voraussichtlich tragfähigsten und nachhaltigsten Entscheidungsergebnisse zeitigen. Im Zentrum des Governance-Konstruktes stehen Begriffe wie „Teilhabe, Transparenz, Gleichberechtigung und Rechenschaftslegung“ (Ackeren & Brauckmann 2010, S. 45). Somit beschreibt Governance die Anwendung grund-demokratischer Strukturen auf den Bereich der Entwicklung und Steuerung aller denkbaren gesellschaftlichen und sozialen Bereiche des öffentlichen Lebens – und zwar zunächst auf allen hierarchischen Ebenen.

Gemeinsam mit dem Change Management-Begriff impliziert Good Governance die Partizipation aller am Entwicklungsprozess beteiligter Akteure und Interessensträger. Begrenzt wird diese Teilhabe jedoch durch die gesetzlichen sowie durch die von der Gesellschaft gesetzten und eingeforderten moralischen Rahmenbedingungen. Ebenfalls überschneiden sich beide Begriffe im Bereich der Gleichberechtigung von Prozess und Ergebnis – beide erkennen die große Bedeutung der (schulökologischen) Wandlungsprozesse und deren Wandlungsgeschwindigkeit an. Als Konsequenz definieren sich beide Konzepte als infinite Diskursprozesse mit beständigem Adaptionbedarf.

Verglichen mit Good Governance ist das Change Management, wie es von Holtappels und Feldhoff beschrieben wird, jedoch eher als operatives Instrument auf der Ebene der Einzelschule anwendbar. Erstgenannter Ansatz beschreibt vielmehr ein Gefüge von Einstellungen und Haltungen im Bereich des administrativen Verwaltungshandelns im Bildungswesen und der Bildungspolitik. Ein Ausfluss aus dieser Strömung ist die zunehmende Stärkung regionaler und lokaler Institutionen und die verstärkte Partizipation der örtlichen Bildungspartner und Interessenträger.

Abschließend kann festgestellt werden, dass alle Ansätze und Konzepte zur Schulentwicklung die Partizipation der am Prozess Beteiligten deutlich betonen und eine Abkehr von top-down Entscheidungsgängen darstellen. In der Nutzung lokaler Erfahrungen, Expertisen und Ressourcen steckt nach den Erwartungen der Experten das erforderliche Potential für die notwendigen Adaption- und Veränderungsprozesse im Schul- und Bildungswesen.

Besondere Bedeutung messen Autoren wie Hans-Günter Rolff, Heinz Günter Holtappels, Cornelia Gräsel, Kathrin Fussangel, Andreas Helmke und andere mehr der Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern sowie der unterschiedlichen Entscheidungs- und Ausführungsebenen der Schule bei.

#### **4.4 Kooperation und Schulentwicklung**

Folgt man den oben stehenden Gedanken und Konzepten zur Schulentwicklung, dann wird deutlich, dass Schulentwicklungsprozesse jahrgangsstufen-, fach- und themenübergreifend angelegt sein sollten. Damit sind Entwicklungen angesprochen, die eine Einzelschule auf allen ihren Organisationsebenen durchziehen und umschließen. Aus einem Konglomerat von Einzelschulen entsteht die regionale Schulentwicklung als nächst übergeordnete Systemebene.

Derartige Entwicklungsprozesse bedürfen der Kooperation innerhalb der Systemglieder einer Schule – der Fachschaften, Klassenkonferenzen und Jahrgangsstufen. Aber auch ganze Institutionen müssen hinsichtlich der wirtschaftlichen, politischen oder demografischen Ressourcen miteinander kooperieren – Steuerungsgruppen, Schulleitungsteams und Schulträgerschaften.

Kooperation stellt für Katharina Fußangel und Cornelia Gräsel zunächst einen amorphen Begriff dar und sollte ihrer Ansicht nach zuvorderst auf seine Intention und Wirkungsebenen hin bestimmt werden. Sie unterscheiden „Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion“ (Fußangel & Gräsel 2010, S. 258). „Während einfache Austauschprozesse dazu dienen, dass alle Lehrkräfte auf einem gleichen Informationsstand sind, können Lehrkräfte durch eine arbeitsteilige Bearbeitung komplexer Aufgaben ihren Alltag ökonomischer gestalten. Formen der Kokonstruktion hingegen eignen sich dazu, fachspezifische Themen gemeinsam zu erarbeiten oder didaktische Problemstellungen in enger Zusammenarbeit zu erörtern. Die verschiedenen Kooperationsformen erfüllen also nicht nur verschiedene Funktionen, sondern zeichnen sich zudem durch eine unterschiedliche Intensität aus“ (ebd.).

Beide Autorinnen stellen fest, dass „(...) das Ausmaß an tatsächlich stattfindender Kooperation an Schulen eher gering ausfällt“ (Fußangel & Gräsel 2010, S. 258-259 und vgl. auch Gräsel, Fußangel und Pröbstel 2006).

Gräsel, Fußangel und Pröbstel benennen drei Faktoren, die aus ihrer Sicht Kooperation im Lehrerberuf konstituieren: *Gemeinsame Ziele und Aufgaben*, *Vertrauen* sowie *Autonomie* (Gräsel, Fußangel und Pröbstel 2006, S. 207-208).

Die Autoren konstatieren, unter Berufung auf die sozialpsychologischen Arbeiten von Deutsch in den 1950er und 1960er Jahren, dass Individuen zunächst und vorrangig ihre persönlichen Ziele verfolgen. Erst wenn sich die individuellen Interessen und die Interessen anderer Akteure als ähnlich oder gleich erweisen, kann eine Zusammenarbeit lohnend erscheinen. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist, dass es nicht notwendig auf die objektive und tatsächliche Übereinstimmung der Ziele ankommt, sondern weit stärker auf die subjektive Einschätzung durch die Kooperationspartner (vgl. Gräsel, Fußangel und Pröbstel 2006, S. 207; unter Bezug auf Tjosvold, West & Smith 2003).

Die Vertrauenswürdigkeit, die sich Kooperationspartner gegenseitig attestieren, ist speziell dann von großer Bedeutung, wenn sich Entscheidungen und Handlungen hinsichtlich der gemeinsamen Ziele dem Entscheidungs- und Handlungszugriff des Einzelnen entziehen und sich die Kooperationspartner darauf verlassen müssen, dass alle Beteiligten im Sinne der gemeinsamen Ziele agieren. Experimentierfreudigkeit, Risikobereitschaft und Innovationsleistung hängen den Autoren zufolge stark von der subjektiv empfundenen Sicherheit innerhalb einer kooperierenden Gruppe ab. „Psychological Saftyness“ und Vertrauen sei nicht nur als eine individuelle Disposition zu sehen, vielmehr stellen beide Faktoren gleichzeitig ein Merkmal erfolgreicher „Organisationskultur“ dar. Den Aufbau und Erhalt eines vertrauensvollen Organisationsklimas werten sie als eine wesentliche Kompetenz des Leitungspersonals (vgl. Gräsel, Fußangel und Pröbstel 2006, S. 208).

Der dritte bedingende Faktor für Kooperation, die Autonomie der Kooperationspartner, birgt nach Gräsel, Fußangel und Pröbstel eine gewisse Ambivalenz in sich. Zum einen benötigen die Kooperationspartner eine Teilautonomie im Bereich der operativen Handlungsebene. Sie müssen im laufenden Geschäft Situationen schnell bewerten, eine Handlungsalternative im Sinne des vereinbarten Ziels finden und sodann ausführen. Teilautonomie birgt, den Autoren zufolge, ebenso ein motivierendes Moment in sich und fördert die Verantwortungsübernahme für das Gruppenziel (vgl. Gräsel, Fußangel und Pröbstel 2006, S. 208). Andererseits bedeutet ein zu viel an Autonomie das Dispergieren der Kooperationspartner.

Die „Kohäsionskräfte“ schwinden und das Gruppenziel zerfällt in die individuellen Einzelziele (ebd.).

Bezogen auf das Kooperationsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern erkennen die Autoren eher ein zu viel an Autonomie und führen diesen Sachverhalt auf die besonderen Organisationsstrukturen der Schule zurück. Lehrerinnen und Lehrer agieren wesentliche Teile ihrer Arbeitszeit in „zellulären Strukturen“, also im Klassenzimmer ohne Kontakt zu ihren eigentlichen Kooperationspartnern. Die Geschehnisse in den Klassen verlangen nach zeitnahen Situationsanalysen und Handlungsoptionen, die prozessbedingt nicht abgestimmt, ausreichend auf das Kooperationsziel hin reflektiert und kommuniziert werden können.

Dieser Effekt würde, den Autoren zufolge, durch tradierte „Denk- und Verhaltensnormen“ weiter verstärkt: „Dies führt dazu, dass die zellulären Strukturen und die damit verbundenen Denk- und Verhaltensnormen aufrechterhalten werden, was wiederum die zellulären Strukturen stärkt. Zu diesen Normen gehört, dass niemand in den Unterricht einer Lehrkraft eingreifen soll, dass alle Lehrpersonen als gleichberechtigt gelten und dass die Kollegiumsmitglieder zuvorkommend miteinander umgehen und sich nicht gegenseitig in ihre Angelegenheiten einmischen“ (Gräsel, Fußangel und Pröbstel 2006, S. 208-209).

Für den Bereich der Implementierung neuer didaktischer oder pädagogischer Maßnahmen und Konzepte messen Gräsel et al. der Kooperationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer besondere Bedeutung zu. Im Zusammenhang mit dem Themenkomplex Lehrerfort und –weiterbildung äußern sich Katharina Fußangel und Cornelia Gräsel zu den genannten drei Bedingungsfaktoren für Lehrerkooperation wie folgt: „Die dargestellten kooperationsfördernden Faktoren sind für schulinterne Prozesse genauso wichtig wie für schulübergreifende. Insbesondere in der Anfangsphase bedarf es häufig eines externen Anstoßes oder externer Unterstützung (z.B. in Form von Fortbildung oder durch eine Moderatorin oder einen Moderator), bis die Kooperation so weit entwickelt ist, dass die Lehrkräfte ihre Zusammenarbeit eigenständig organisieren können. Im Zuge der Verbreitung von Unterrichtsinnovationen wurden in den vergangenen Jahren in verschiedenen Projekten häufig schulübergreifende Kooperationsstrukturen genutzt, die Lehrkräfte darin unterstützen, die Innovation in ihren Unterricht zu integrieren. (...). Schulübergreifende Lerngemeinschaften beispielsweise sind solche Kooperationsstrukturen, in denen Lehrkräfte zusammenarbeiten, um Unter-

richtseinheiten gemäß den innovativen Konzepten zu entwickeln“ (Fußangel & Gräsel 2010, S 259-260; Hervorheb. im Original).

Sibylle Rahm verweist in diesem Zusammenhang auf die aus ihrer Sicht veränderte Bedeutung von Kooperation in der Schulentwicklung. Sie stimmt zunächst der notwendigen Überwindung isolierter Lehrerarbeit in den Klassenzimmern zu. Die Bildung von Lern- und Arbeitsteams auf Jahrgangs- und Klassenebene, auf der Ebene der Fachschaften und schließlich auf der Ebene von pädagogischen Projektgruppen erachtet sie als eminent wichtig. Als überholt und fragwürdig empfindet sie jedoch „(...) das Postulat der professionellen Gemeinschaft, in der jede und jeder die gleichen Rechte und Ansprüche geltend machen kann (...)“ (Rahm 2010, S. 85). Rahm verweist auf die große Bedeutung von Führungsverantwortung und Führungstätigkeit im Zuge von Schulentwicklung und die damit verbundene Begrenzung individueller Entscheidungsräume. Auch dem Bedürfnis nach Autonomie der Lehrerinnen und Lehrer setzt sie Grenzen: „In der Kooperation müssen Spannungen zwischen dem Anspruch auf Autonomie im pädagogischen Handeln und der Notwendigkeit von Qualitätskontrolle und Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen ausgehalten werden“ (ebd.). Schließlich spricht sie sich dafür aus, den Widersprüchlichkeiten traditioneller pädagogischer Denkmuster und Strukturen und den Anforderungen innovativer Schulentwicklung realistisch zu begegnen: „Die Schulentwicklungsprogrammatik neigt zur harmonisierenden Überspielung dieser Widersprüchlichkeiten. *Kooperative Schulentwicklung bedeutet jedoch auch die permanente Bearbeitung von Spannungen und Konflikten* und ist nicht das gefällige pädagogische Arrangement, das sie programmatisch zu sein vorgibt. Fallstudien belegen die Konflikthaftigkeit von Entwicklungserfahrungen, Widerstände gegen innovative Zumutungen und die Brisanz von Führungsfragen in Schulentwicklungsprozessen“ (Rahm 2010, S. 85).

#### **4.5 Einordnung der Lehrerfortbildung in das Phänomen des Lebenslangen Lernens und der Schulentwicklung**

Als dritte Stufe der Lehrerbildung ist die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrer als ein auf Langfristigkeit angelegter Prozess und weniger als ein singulärer Vorgang zu verstehen. Wie auch in anderen elaborierten Berufsfeldern benötigen die Akteure eine verhältnismäßig lange Zeitspanne, um die volle Pro-

fessionsreife zu erlangen und es bedarf fortgesetzter Anstrengung, diese dauerhaft zu erhalten. Das Phänomen des Lebenslangen Lernens ist für Lehrerinnen und Lehrer mehrdimensional: Zum einen ist ihre professionelle Berufsausübung an die Bereitschaft gekoppelt, dauerhaft dazuzulernen und zum anderen sind sie Gestalterinnen und Gestalter von Lehr-Lernprozessen und nach den Definitionen der supranationalen und nationalen Bildungspolitik selbst Leistungsanbieter im Bereich des Lebenslangen Lernens.

Fort- und Weiterbildungen für Lehrerinnen und Lehrer sind erwachsenenbildnerische Maßnahmen, die sich aus den Aktualisierungs- und Veränderungsbedürfnissen aller Akteure des Bildungssystems ergeben. Anbieter solcher Maßnahmen verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen und sprechen dadurch unterschiedliche Zielgruppen an. Die Pluralität und Individualität der Angebote und der Bedürfnisse finden schließlich im Prozess der Schulentwicklung ihren gemeinsamen Brennpunkt. Lehrerinnen und Lehrer sollen ihm Rahmen ihrer eigenen fortwährenden und problemorientierten Veränderungs- und Aktualisierungsbestrebungen helfen, das Bildungssystem in seinen einzelnen Basisgliedern, den Einzelschulen, beständig weiter zu entwickeln. Sie sollen sich schließlich als Organe in einem lebendigen Organismus verstehen, der nur durch das komplexe Zusammenspiel und als Funktionseinheit leben kann.



## **5. Befunde und handlungspsychologische Grundlagen zur Lehrerfortbildung**

Zweifelsohne stellt das Kleingruppenprojektmodell nach Traub ein sehr komplexes und elaboriertes Unterrichtsarrangement dar, welches nicht ohne Weiteres in die etablierte standardkonfigurierte Unterrichtslandschaft zu integrieren ist. Schülerinnen und Schüler müssen auf ein derart eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Arbeiten vorbereitet werden und auch die Lehrerinnen und Lehrer müssen lernen, eine derartige Lernumgebung vorzubereiten, zu betreuen und dabei ständig zu modifizieren. Dazu gehört auch die Bereitschaft, die Verantwortung für den Lern- und Arbeitsprozess sukzessive in die Hände der Lernenden zu legen. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich demnach nicht nur eine weitere Technik aneignen, vielmehr geht es an dieser Stelle um die Modifizierung von persönlichen Einstellungen und Haltungen hinsichtlich der Lernkultur und der Rollenverteilung innerhalb der schulischen Lernprozesse – keine leichte Aufgabe in einem durch Traditionen und Routinen geprägten institutionalisierten Handlungsfeld, wie es die Standardschule darstellt.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll ein Fortbildungskonzept beschrieben werden mit dessen Hilfe zum einen die komplexe Struktur des Kleingruppenprojekts nach Traub erlernt werden kann. Zum anderen soll es innerhalb des Fortbildungssettings auch möglich sein, erfahrungsbasierte Modifikationen an den eigenen Einstellungen und Haltungen zu schulischen Lernprozessen an sich vorzunehmen. Zuvor jedoch werden einige Befunde zur Wirksamkeit und zur Akzeptanz von Lehrerfortbildungsmaßnahmen vorgestellt. Direkt im Anschluss folgen grundsätzliche handlungs- und kognitionspsychologische Überlegungen zum Aufbau und der intendierten Wirkungsweise von Lehr-Lernarrangements in der beruflichen Erwachsenenbildung – hier speziell der Lehrerfortbildung. Sie sind bewusst an einigen Stellen ausführlicher gehalten als mit Blick auf die Forschungsfragen notwendig erscheint. Dies erfolgt jedoch vor dem Hintergrund, dass Trainer in Fortbildungen fundierte Grundlagenkenntnisse benötigen, um wirksame und zielführende Lernumgebungen und Lernarrangements planen, organisieren und anbieten zu können.



## **5.1 Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen**

Frank Lipowsky wirft die entscheidende Frage gleich zu Beginn seines Aufsatzes im Sammelband „Lehrerinnen und Lehrer lernen“ auf: „Wovon ist es abhängig, dass Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen lernen, Kompetenzen erwerben und ihr unterrichtspraktisches Handeln so verändern, dass ihre Schüler/innen davon profitieren? Und wie lassen sich diese Prozesse gezielt fördern und unterstützen?“ (Lipowsky 2010, S. 51).

Wer dieser Frage nachgehen will, so Lipowsky, der kann vier verschiedene Aspekte differenziert voneinander betrachten. Die erste Ebene stellt die subjektive Zufriedenheit und Akzeptanz der Teilnehmer mit der Fortbildungsmaßnahme dar. Auf der zweiten Ebene sind die kognitiven Veränderungen bei den Lehrerinnen und Lehrern angesiedelt. Auf der dritten Ebene liegen die tatsächlichen Verhaltensänderungen der Lehrerinnen und Lehrer verortet und die vierte Ebene bildet die veränderte Lernsituation auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ab.

### **5.1.1 Akzeptanz, Zufriedenheit und Einschätzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Gradmesser der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen**

Lehrerinnen und Lehrer akzeptieren eine Maßnahme dann in besonderem Maße, wenn diese „close to the job“ ist. Wenn sie ein hohes Maß an Alltagsrelevanz und Praxisnähe besitzt und von kompetenten und involvierten Trainern bzw. Referenten durchgeführt wird (vgl. Lipowsky 2010, S. 52). Dabei spielt es eine entscheidende Rolle, dass im Fortbildungssetting didaktische und zeitliche Räume zum Austausch von Erfahrungen und Fragestellungen der Kolleginnen und Kollegen untereinander vorgesehen sind, ob Erprobungs- und Planungsphasen sinnvoll integriert sind und ob Partizipationsräume für die Teilnehmer zur Verfügung stehen (vgl. ebd.).

Allerdings stellt der Autor auch auf der Grundlage einer Metaanalyse verschiedener internationaler Studien fest, dass eine zu große Offenheit der Lernumgebung, ein zu großes Maß an erwarteter Selbststeuerung und Eigenverantwortung den Lernprozess bei den Teilnehmern behindern oder konterkarieren kann „(...) dann nämlich, wenn sich selbstorganisierte Lerngruppen in ihren bisherigen Überzeugungen, in ihren Klagen über Schüler/innen und in ihrem Defizitdenken gegenseitig bestärken, statt ihr unterrichtliches Handeln in Frage zu stellen und zu reflektie-

ren“ (Lipowsky 2010, S. 53). Seinen Erkenntnissen nach erscheint es fragwürdig, von der Akzeptanz und subjektiven Befindlichkeit der Teilnehmer auf den Umsetzungserfolg der Inhalte einer Fortbildungsmaßnahme zu schließen. Dennoch geht er davon aus, dass die Zufriedenheit mit den Inhalten, ihrer Aufarbeitung und Didaktisierung indirekt, auf dem Weg der Teilnehmermotivation, Auswirkungen auf den Transferprozess zeitigt (ebd).

### **5.1.2 Veränderte und erweiterte Lehrerkognition als Gradmesser der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen**

Lipowsky differenziert den Begriff der erweiterten Lehrerkognition einerseits in den Bereich der beruflichen Überzeugungen und der subjektiven Theorien und andererseits in das breite Feld des fachlichen, fachdidaktischen, pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Professionswissens. Dabei konstatiert er, dass der fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz in der aktuellen Wirksamkeitsforschung eine zunehmend bedeutungsvollere Rolle zukommt. Er zitiert verschiedene Studien aus dem Fach Mathematik die belegen, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschiedener Fortbildungen, bei denen explizit das diagnostische und fachdidaktische Wissen erweitert wurde, ihr Unterrichtsverhalten im Vergleich zu den Kontrollgruppen signifikant verändert haben (Lipowsky 2010, S. 54). Er führt diesen Effekt auf eine Veränderung oder Erweiterung der Lehrerkognitionen zurück. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage der Kausalrichtung: Verändern Lehrerinnen und Lehrer ihre Kognitionen und daraufhin ihre Praxis oder führen (positive) Effekte in der Praxis zu einer (sukzessiven) Veränderung der Lehrerkognition (ebd.)? Sicherlich gibt es für diese Frage keine einfache und finite Erklärung; vielmehr scheint es wahrscheinlich, dass sich diese interdependenten Wirkmechanismen gegenseitig ergänzen und zu den beobachtbaren Veränderungen der Lehrerkognitionen führen.

### **5.1.3 Die Ebene des unterrichtspraktischen Handelns**

Grundsätzlich sollten nach der Auffassung von Frank Lipowsky Fortbildungsmaßnahmen dergestalt sein, dass die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer im Laufe der Maßnahmen Gelegenheiten erhalten, die Inhalte praktisch zu erproben und zu diskutieren. Dabei orientieren sich die Angebote an den alltäglichen Praxisanforderungen und Bedingungen, unter denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

arbeiten. Für ihn ist es jedoch noch eine ungeklärte Frage, wie eng die Führung und Anleitung durch die Angebote und Programme sein soll: „Während allgemein geteilt wird, dass sich Fortbildungen an der alltäglichen Unterrichtspraxis von Lehrerinnen und Lehrern zu orientieren haben und daher auch die Gelegenheit zur Erprobung von Fortbildungsinhalten zur Verfügung stehen sollten, gehen die Meinungen darüber, ob man ein erwünschtes Verhalten von Lehrpersonen mit engen Skripts und Anleitungen trainieren sollte, durchaus auseinander“ (Lipowsky 2010, S. 59). Nach seinen Untersuchungen und Metaanalysen liegen für beide Wege der Instruktion – enge und detailliert ausgearbeitete Skripts versus offene und wenig regulative Handlungsvorgaben – positive und negative Befunde vor, die keine eindeutige Bewertung zulassen.

#### **5.1.4 Effekte des veränderten Lehrerverhaltens bei Schülerinnen und Schülern**

„Bis vor kurzem ging man davon aus, dass Lehrerfortbildungen in der Regel keine nachweisbaren Effekte auf Schüler/innen und deren Entwicklung haben. Dieses Bild hat sich in den letzten Jahren gewandelt“ (Lipowsky 2010, S. 59). Die Studien, die der Autor im Rahmen seiner Analyse heranzieht, zeichnen jedoch kein einheitliches Bild. Zum einen zeigen spezifische, fachdidaktische Fortbildungen bei den Schülerleistungen einfache bis deutliche Effekte, andere und eher allgemeine und pädagogische Themenbereiche erbrachten vergleichsweise geringe Veränderungen oder schnitten im Vergleich zu den Kontrollgruppen hinsichtlich den erzielten Lernerfolgen oder Handlungsänderungen bei den Lernenden nicht besser ab. In der Frage, ob Schülerinnen und Schüler motivierter lernen und agieren, nachdem ihre Lehrerinnen und Lehrer fortgebildet wurden, zeichnet sich ebenfalls kein einheitliches Bild ab. Im Bereich der Chemiedidaktik zitiert der Autor eine Studie, bei der die „(...) Lernmotivation von Schüler/innen weniger stark zurückging als in Kontrollklassen (...)“ (vgl. Lipowsky 2010, S. 62). Diese minderstarken Einwirkungen der Lehrerfortbildung auf die Lernerfolge, Lernleistungen oder die Motivationslage von Schülerinnen und Schülern führt Lipowsky zum einen darauf zurück, dass die Lernleistung der Lernenden von vielen personenbezogenen Variablen beeinflusst wird und sich dazu mit einer Vielzahl an personenbezogenen Variablen seitens der beobachteten Lehrenden positiv rückkoppelt.

Zum anderen sind einer validen Empirie in diesem Untersuchungsfeld (Auswirkungen der Lehrerfortbildung auf die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern) limitierende Grenzen gesetzt; zu viele unabhängige Variablen müssten kontrolliert und stabil gehalten werden.

## **5.2 Wirksame Trainingskuliszen für Lehrerfortbildungen**

Manfred Lüders unterteilt unter Berufung auf Mutzeck und Pallasch (1983) die Trainingsverfahren in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in „erziehungsorientierte Konzepte, persönlichkeitsorientierte Konzepte und unterrichtsorientierte Konzepte“ ein (vgl. Lüders 2010, S. 347). Den für diese Arbeit wichtigen Bereich der unterrichtsbezogenen Konzepte unterteilt er noch einmal in das „Microteaching“ und das „kognitive Lehrertraining“ (ebd.)

### **5.2.1 Microteaching**

Das Microteaching basiert auf der Annahme, dass komplexe Handlungsabläufe im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen in Teilabschnitte untergliedert und isoliert trainiert werden können (vgl. Lüders 2010, S. 346). Zugrunde liegen behavioristische Lerntheorien, wie die kognitive Lerntheorie und das Modelllernen (vgl. Lüders 2010, S. 346 und Zimbardo & Gerrig 2004). Klinzing beschreibt das Microteaching als ein Trainingssetting, in dessen Verlauf sich Anwender theoretisches Hintergrundwissen aneignen, mithilfe kognitiver Strategien auf dieser Basis neue oder modifizierte Handlungsalternativen erarbeiten und schließlich einüben und reflektieren können (vgl. Klinzing 2002, S. 196). Charakteristisch für ein Training im Microteaching-Modus ist, dass es im Rahmen eines Moratoriums stattfindet. Die Lerngruppe, vor der geübt wird, ist dabei stark verkleinert oder durch Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Trainingsmaßnahme ersetzt. Geübt werden kurze Sequenzen typischer Unterrichtshandlungen, die sofort nach der Unterbrechung reflektiert und von der Trainingsgruppe rückgemeldet werden. Nach einer Modifikation oder bewussten Stabilisierung einer gewünschten Handlung werden diese Abläufe wiederholt geübt und reflektiert. Diese Trainingsintervalle werden so lange in der Wiederholungsschleife gehalten, bis sie der zuvor definierten Zielvorstellung entsprechen oder einen proximalen Wert erreicht haben. Microteaching kommt für das Üben von Fertigkeiten und Handlungen in Frage, die sinnvoll in Ablaufabschnitte gliederbar sind, die Handlungsalternativen zulassen und ein gewis-

ses Maß an Alltäglichkeit aufweisen, so dass sich der Trainingsaufwand lohnt. Beispiele sind das Stellen von Fragen an die Lerngruppe, das Präsentieren von Informationen, die verbale Aktivierung der Lernenden, Körpersprache und das Auftreten vor Gruppen usw. (vgl. Lüders 2010, S. 346).

Klinzing konnte in einer Metastudie starke Hinweise auf die Wirksamkeit von Microteaching Programmen nachweisen (vgl. Klinzing 2002). Er belegt, dass es vielen Trainingsteilnehmerinnen und Teilnehmern mit hoher Wahrscheinlichkeit gelingt, im Verlauf des Trainings das gewünschte Zielverhalten zu entwickeln und dann auch erfolgreich in den realen Unterrichtsprozess zu integrieren.

Nach seinen Ergebnissen zufolge ist das Microteaching ein probates und erfolgversprechendes Trainingskonzept.

### **5.2.2 Kognitives Lehrertraining**

Lüders beschreibt die Entwicklung kognitiver Trainingsverfahren für die Lehreraus- und -fortbildung wie folgt: „Kognitive Lehrertrainings entstanden im Gefolge der kognitiven Wende in der Psychologie. Für die Entwicklung und Veränderung von Unterrichtsfähigkeiten bei angehenden und bereits praktizierenden Lehrern und Lehrerinnen setzen diese Trainings primär auf die Reorganisation kognitiver Strukturen und allenfalls sekundär auf die Festigung neuer Verhaltensweisen in praxisnahen Übungen“ (Lüders 2010, S. 246). Lüders zählt zu den einschlägigen Settings in diesem Bereich das „kognitive Diskriminationstraining“ nach Wagner (Wagner 1983), das kognitive Training für „Gesprächsführung im Unterricht“ nach Thiele (Thiele 1983) und den „pädagogischen Doppeldecker“ nach Wahl (Wahl 2006).

Die Reorganisation kognitiver Strukturen setzt zunächst einmal die Kenntnis der eigenen Kognitionen voraus. Hier ist der Begriff „Alltagsbewusstsein“, den Schülein & Reitze ihm Rahmen ihrer erkenntnistheoretischen Betrachtung von Wissen und seinen Erscheinungsformen benutzen, hilfreich. Sie schreiben dem Begriff Alltagsbewusstsein „(...) die Aufgabe der Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit“ (Schülein & Reitze 2012, S. 20-21) zu. Es „(...) wird dabei gesteuert durch die Prinzipien der Egozentrik und der Verwendung von Routinen. *Egozentrik* heißt in diesem Zusammenhang, dass unser Bewusstsein selbstverständlich von unserer momentanen Befindlichkeit ausgeht und auf den Status Quo der eigenen

Identität ausgerichtet ist. Wir sehen die Welt perspektivisch so, wie sie sich für uns darstellt. Das Problem der Knappheit von Aufmerksamkeit wird dabei auf bestimmte Weise gelöst: Durch die Beschränkung auf Themen, die uns hier und jetzt beschäftigen, und die Beschränkung auf Sichtweisen, die unsere Situation nahe legt,engt sich die Welt ein auf einige wenige Aspekte, die mit einfachen Mitteln bearbeitet werden“ (ebd.; Hervorheb. im Original). Nach der Auffassung der Autoren sind es Routinen und auf die eigenen Bedürfnisse zentrierende Kognitionen, die unsere Alltagshandlungen in allen Bereichen des Lebens – auch des Arbeitslebens – leiten und steuern. Die Gründe sehen sie in der begrenzten Kapazität unseres Bewusstseins<sup>13</sup>. Die knappe Ressource Bewusstsein soll also nach ihren Darstellungen effizient genutzt und wenn möglich entlastet werden: „Das Alltagsbewusstsein entwickelt und arbeitet mit Routinen. Routinen sind Interpretations-schemen, die situative Bedingungen mit Intentionen und Handlungsmustern verknüpfen. Routinen sind eine Art von selbst entwickelten, künstlichen Instinkten. Sie basieren auf Erfahrung und Bewährung und erlauben halbautomatisches Handeln. Solange sie funktionieren, kann daher mit geringem Aufmerksamkeitseinsatz gehandelt werden: Man braucht sich dem Handeln nicht bewusst und mit voller Konzentration zuzuwenden, sondern kann sich gleichzeitig mit anderen Themen beschäftigen“ (ebd.). Die zuvor erwähnten Instinkte grenzen die Autoren zu den Routinen dergestalt ab, dass Instinkte für eine Modifikation durch Reflexion und Adaption nicht zugänglich sind. Anders stellt sich der Sachverhalt für die Routinen dar, sie sind mit speziellen Techniken und Trainingssettings modifizierbar. Der Schlüssel zu diesem Prozess, so Schüle in & Reitze, liege im Prozess der Reflexion, welcher jedoch seinerseits mit den Kosten eines höheren Bewusstseinszustandes belegt ist. Handelnde Individuen können vor dem Dilemma stehen, dass der Handlungszwang die bewusste Wahrnehmung und Modifikation im laufenden Handlungsprozess nicht zulässt: „Daher kann im Rahmen des laufenden Prozesses selbst nur begrenzt auf den Modus der Reflexion umgeschaltet werden, weil der weiterlaufende Handlungszwang die verfügbaren Möglichkeiten verknappt“ (Schüle in & Reitze 2012, S. 22). Handlungszwang und Zeitdruck lassen es also nicht zu, dass Akteure ihr Handeln vollständig und bewusst im konkreten Hand-

---

<sup>13</sup> Einen gut aufbereiteten und dargestellten Stand der aktuellen Bewusstseinsforschung findet sich bei Adnan Sattar (2011): Was ist Bewusstsein? Die verborgene Sicht unserer Realität. Berlin: Germania-Verlag.

lungsablauf wahrnehmen. Noch mehr Beschränkungen unterliegen die Ressourcen zur Handlungsreflexion und Modifikation im akuten Handlungsprozess. „Eine Möglichkeit, diese Beschränkungen aufzuheben, besteht in der Entwicklung von Sondersituationen, die davon frei sind (frei von Handlungsdruck; Anmerkung sw). Wenn akut nichts zu tun und zu entscheiden ist, kann man sich Zeit nehmen, sich Themen unbeschränkt zu widmen. Die Reichweite von Reflexionen wird also erheblich gesteigert, wenn Entlastung vom Handlungszwang möglich ist. Auf diese Weise können Individuen ihren Wissens- und Interpretationshorizont ausweiten“ (ebd.). Was die beiden Autoren auf erkenntnistheoretischer Ebene beschreiben, lässt sich sehr gut auf die Ebene der konkreten Anwendung für spezielle Trainingssettings in der Lehrerfortbildung anwenden und wird so weitestgehend im Micro-Acting (Wahl) beziehungsweise im Microteaching (Lüders; Wahl) und in der Szene-Stopp-Reaktion (Wahl) realisiert (auf die genannten Verfahren wird später genauer eingegangen).

### 5.2.3 Situieretes Lernen

Lernergebnisse sind laut dieser Theorie stark an den Kontext ihres Erwerbs gebunden (vgl. Lüders 2010, S. 348-349). Aus diesem Grund soll nach Lüders (der sich auf Havers & Toepell 2002; Gräsel 1997 und Gruber, Mandl & Renkl 2000 beruft) die Trainingssituation der Anwendungssituation soweit angeglichen werden, wie dies im Rahmen der Aus- und Fortbildung möglich ist. Dies würde faktisch eine Ausweitung der aktiven Trainingszeit, der Transferphasen und der Erprobung in Micro-Acting Situationen bedeuten. Dabei spielt die kontrollierte und sukzessiv entwickelte Simulation und Reflexion der sozialen, gruppendynamischen und institutionell-strukturellen Rahmenbedingungen und ihre Auswirkungen auf das Lernziel eine entscheidende Rolle. „Trainingsverfahren sind aus der Perspektive des *situated learning*-Ansatzes sinnvolle und erfolgversprechende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, weil die Lernprozesse in gestellten Situationen oder Laborsituationen stattfinden, die denen sehr ähnlich sind, in denen sich das zu erlernende Wissen später bewähren soll“ (Lüders 2010, S. 349; Hervorheb. im Original).

Sehr ähnlich beschreibt das auch Diethelm Wahl, wenn er verschiedene Trainingsverfahren erläutert, die rekonstruiertes oder modifiziertes Lehrerhandeln in



Gang bringen sollen: „Schließlich ist es möglich, das Trainingsfeld so zu arrangieren, dass es wie eine vereinfachte Kopie des Praxisfeldes beschaffen ist. Diese aus dem Micro-Teaching abgeleitete Idee kann über Lehrsituationen hinaus verallgemeinert werden auf alle Handlungsfelder und analog als *Micro-Acting* bezeichnet werden“ (Wahl 2006, S. 222; Hervorheb. im Original).

Und auch Horst Siebert betont die Bedeutung der situierten Lerngelegenheit in seiner Monografie „Lernen und Bildung Erwachsener“ (2012). „Bei einem konstruktivistischen Konzept tritt das Lehren zugunsten eines *aktiv-konstruktiven Lernens* in den Hintergrund. Lehre ist vor allem Anregung, das Lernen ist *situierter*, d.h. in bedeutungsvolle Situationen eingebettet, das Lernen erfolgt primär selbstgesteuert, das Wissen wird individuell erzeugt“ (Siebert 2012, S. 24-25). Er attribuiert den konstruktivistischen Lernprozess mit Adjektiven wie *aktiv*, *selbstgesteuert*, *sozial* oder *nachhaltig* und er betont die Bedeutung des domänenspezifischen Vorwissens. Ohne dieses können situierte Lernsettings seiner Auffassung nach kontraproduktiv sein (ebd.). Und so erachtet Siebert die Komplementarität zwischen vermitteltem Wissen und Praxisanwendung als ausschlaggebend für den Lern- und Transfererfolg der Trainingsteilnehmerinnen und Trainingsteilnehmer in situierten Lernarrangements.

### 5.3 Subjektive Theorien

Kognitive und reflexive Handlungsplanung und Handlungssteuerung ist ressourcenintensiv. Zum einen muss eine Grundmenge an Information über den Handlungskontext erfasst und verarbeitet, mögliche Handlungsalternativen und deren etwaigen Konsequenzen erkannt und bewertet sowie der Handlungsentwurf gegebenenfalls simuliert werden. Zum anderen benötigt die Handlungsplanung und Handlungssteuerung Zeit, in der Informationen ausgewertet, Alternativen kognitiv durchgespielt sowie die möglichen Konsequenzen abgewogen und bewertet werden. Die „Kosten“ dieser Prozesse liegen in ihrer „Bewusstseinspflichtigkeit“. Damit soll ausgedrückt werden, dass sie neurologisch aufwändig im thalamo-corticalen-Loop (Sattar 2011, S. 179 ff.) verarbeitet werden müssen. Die plastische Handlungsplanung findet demnach unter Beteiligung verschiedener neurologischer Verarbeitungseinheiten und –ebenen in einer rückgekoppelten Prozessschleife statt, die nicht beliebig viele simultane Prozesse verarbeiten kann.



Bewusstsein mit seiner Ausdrucksform Vigilanz ist demnach nicht in beliebiger Potenz verfügbar und stellt eine knappe Ressource dar (ebd.; Metzinger 2011, S 31 ff.).

Eine Möglichkeit, diesen Prozess abzukürzen und effizienter zu gestalten, ist die Ausbildung und der Einsatz von Erfahrung, also der Zugriff auf die (temporär) neuro-physiologisch fixierten Erlebnis- oder Wissensbestände. Wenn zu einer konkreten Handlungsanforderung eine (vermeintliche) Vorerfahrung memoriert wird, dann kann der aufwändige und bewusste Situations-Handlungsalternativen-Abgleich unterbleiben oder stark abgekürzt werden. Wahl beschreibt in seinem Buch „Lernumgebungen erfolgreich gestalten“ eigene Forschungsergebnisse, die belegen, dass bestimmten „Situationsprototypen“ häufig nur eine relativ geringe Anzahl an „Handlungsprototypen“, also memorierfähige Handlungsskripts, gegenüberstehen. „Die Regel waren 1:1 und 1:2- Zuordnungen. Der genaue Durchschnittswert war 1,502“ (Wahl 1991 in Wahl 2006, S. 25). Mit Situationsprototypen beschreibt er die subjektiv bewusste Erfassung und inhaltliche sowie emotionale Bewertung einer konkreten Situation beziehungsweise Handlungsanforderung. Mit Handlungsprototypen sind „Handlungsentwürfe“, vergleichbar mit „kleinen Drehbüchern“ gemeint, die als Antwort auf Situationsprototypen zu Anwendung kommen können (vgl. Wahl 2006, S. 23). Mit der Bildung von Situations- und Handlungsprototypen wird also die bewusstseinspflichtige und neurologisch aufwändige Detektion, Encodierung und Beantwortung einer Handlungsanforderung wesentlich verkürzt und auf eine tiefere neuro-kognitive vor- oder unterbewusste Verarbeitungsebene delegiert. Diese Annahme deckt sich mit Wahls Beobachtungen, wenn er beschreibt, wie Lehrerinnen und Lehrer in konkreten Unterrichtssituationen reagierten und dabei in kürzester Reaktionszeit eine Handlungsantwort auf eine Handlungsanforderung parat hatten. Die Akteure wurden dabei beobachtet (videografiert), wie sie Störungen durch Seitengespräche im Unterricht abstellten. Dabei griffen sie auf Situationsprototypen und die dazugehörigen Handlungsprototypen zurück, die sie mit sehr kurzer Reaktions- bzw. Entscheidungszeit zum Einsatz brachten. Bei der späteren Analyse und Reflexion der Videoaufzeichnungen konnten die Akteure häufig keine Auskunft darüber geben, wie die inneren Entscheidungsgänge zu ihren Handlungsausführungen zustande kamen (ebd.). Wichtig in diesem Zusammenhang ist Wahls Hinweis darauf, dass es sich beim Einsatz

der Handlungsprototypen als Antwort auf Situationsprototypen nicht um eine „(...) feste Verknüpfung und schon gar nicht um eine Reiz-Reaktions-Kette (...)“ handelt (Wahl 2006, S. 25).

Der Handlungsantwort auf eine konkrete Handlungsanforderung liegt ein reflexiver – also subjektiver – Bewertungsprozess zugrunde. In diese Bewertungen fließen das verfügbare Theoriewissen, die Vorerfahrungen, die emotionale Bewertung und die Abwägung der antizipierten Konsequenzen mit ein. Dies bedeutet, dass die daraus generierte Handlungsoption nicht zwangsläufig die theoretisch optimalste und rationalste (intersubjektive) Lösung darstellt, vielmehr ist sie die Handlungsoption, die gerade für das handelnde Subjekt am verfügbarsten erscheint und unter Kosten-Nutzen-Aspekten am wenigsten mentale Kosten erzeugt (vgl. Wahl 2006; Traub 1999, S. 259-264).

Diethelm Wahl unterscheidet in subjektive Theorien „großer und mittlerer Reichweite“ und solcher mit „kurzer“ Reichweite. Nach seiner Beschreibung sind die subjektiven Theorien großer und mittlerer Reichweite den wissenschaftlichen Theorien nahe verwandt. Sie können gesehen werden als „(...) komplexe Kognitionen der Selbst- und Weltsicht. Nach unseren Beobachtungen lassen sich subjektive Theorien mittlerer Reichweite, zum Beispiel über Aggression, über Underachievement, über didaktische Vorstellungen, über Lernen usw. eindeutig viel schneller verändern als subjektive Theorien geringer Reichweite. Kognitionen sind beweglicher als Aktionen. Denken ist beweglicher als Agieren (Wahl 2006, S. 20). Subjektive Theorien kurzer Reichweite sind dieser Annahme zufolge stark handlungsleitend und als mentale Repräsentationen robust verankert. Und sie stehen nicht zwangsläufig in einer kausalen Wirkungskette mit den Theorien großer und mittlerer Reichweite. Um die handlungsleitenden subjektiven Theorien geringer Reichweite zu bearbeiten, müssen sie in einem ersten Schritt den Akteuren zunächst einmal bewusst werden, also in den Fokus kognitiver Prozesse gebracht werden. Dies wiederum setzt den Veränderungswillen und die Bereitschaft der Akteure voraus sowie den Einsatz bestimmter und elaborierter Methoden und Techniken. Dies eingedenk, muss das Setting einer Lehrerfortbildung, in der neue Handlungsalternativen implementiert werden sollen, besondere Strukturen und Lernar-

rangements aufweisen, um die Wahrscheinlichkeit des Auftretens erwünschter Transferleistungen zu erhöhen.

### 5.3.1 Veränderung subjektiver Theorien - Routinen demaskieren

Im Erklärungszusammenhang der subjektiven Theorien sind die subjektiven Theorien *geringer Reichweite* für wesentliche Teile des Handelns in Alltag und im Rahmen der Profession verantwortlich (vgl. Wahl 2006, S. 29). Gleichzeitig sind diese mentalen Strukturen stark veränderungsresistent und ihre Wirkmächtigkeit den Handelnden nicht bewusst. „Handlungssteuernd sind die subjektiven Theorien geringer Reichweite. Diese sind aber wegen ihres hohen Verdichtungsgrades und wegen der Schnelligkeit des interaktiven Handelns introspektiv nur schwer zugänglich – den Akteuren selbst also teilweise unbekannt – und während des alltäglichen Handlungsvollzugs kaum veränderbar“ (ebd.). Wahl schlägt daher vor, diese subjektiven Theorien *geringer Reichweite* zunächst sichtbar - also bewusst - zu machen, bevor Angebote zur Handlungsmodifikation ergehen. Er geht davon aus, dass sie als Scripts bereit stehen und von den Akteuren auf den Impuls von Situationsprototypen hin abgerufen werden. Wie bereits erwähnt, weist er darauf hin, dass dieser Vorgang nicht einer behavioristischen Reiz-Reaktions-Kette gleichzusetzen ist. Die Handelnden können mithilfe der subjektiven Theorien *geringer Reichweite* lediglich ihre kognitiven Prozesse deutlich abkürzen und entlasten, um zeitnahe Reaktionen zu generieren.

Um sie sichtbar zu machen, schlägt Wahl verschiedene Methoden und Techniken unterschiedlicher Intensität vor, wobei der Begriff *Intensität* die Tiefe und das Ausmaß der Auseinandersetzung mit dem bisherigen Handeln bedeutet. Er beschreibt insgesamt sieben Maßnahmen, die zur Demaskierung von prototypischen Situationsauffassungen und deren äquivalenten Handlungsprototypen dienen können. Dabei nimmt er eine Stufung der Intensität der Konfrontation vor. Als „milde“ Form der Konfrontation nennt er die *Selbstreflexion*, die *Selbstbeobachtung* und den *Wechsel der Perspektiven*. Als mittlere Belastungsstufe weist er den *Pädagogischen Doppeldecker* und die *Szene-Stopp-Reaktion* aus und schließlich beschreibt er die *Weingartener Appraisal Legetechnik (WAL)*, das *Feedback durch die Tandemperson* und das *Feedback durch Experten* oder durch *Betroffene* als sehr belastend für die reflektierenden Akteure.

### *Selbstreflexion*

Die Akteure denken dabei über sich selbst, ihre eigenen und über fremde Handlungen nach und ebenso über die typischen Situationen, innerhalb derer sie normalerweise stattfinden. Selbstreflexion kann für alle Lebens- und Veränderungsbereiche durchgeführt werden, in denen Verhaltensmodifikationen stattfinden sollen. Eine Strukturierungshilfe kann den Prozess günstig beeinflussen. Dabei kann das reflektierende Individuum die fokussierte Situation einmal aus Sicht des „Täters“, des „Opfers“ oder eines „Beobachters“ betrachten und erforschen. Für Wahl ist ein Vorgehen im Modus Einzelarbeit, Tandem und schließlich in der Gruppe der sinnvollste Weg. Dabei sammeln die Akteure zunächst ihre Erinnerungen, bereiten sie im Tandem auf die Kommunikation vor und sortieren und gliedern sie schließlich in der Gruppe (vgl. Wahl 2006, S. 44-50).

### *Selbstbeobachtung*

Im Unterschied zur Selbstreflexion sind die reflektierbaren Daten in hohem Maße aktuell, denn sie werden in der authentischen Situation gewonnen. Das heißt auch, dass sie nicht einem weiten Feld potentieller Veränderungsthemen entspringen, sondern ihnen vielmehr ein konkreter Bezug zugrunde liegt. Selbstbeobachtung unterliegt dem Problem, dass der Akteur einerseits handelndes Subjekt und gleichzeitig beobachtetes Objekt ist, wobei der Beobachter wiederum der Akteur ist. Dieser Umstand hat zur Folge, dass zur Handlungssituation eine weitere Belastung hinzutritt, nämlich die Beobachtungstätigkeit. Gerade diese bewirkt, dass die Akteure bereits im Handlungsprozess ihr eigenes Tun bewusst wahrnehmen und ansatzweise reflektieren. Zum einen führt das zu einer Verlangsamung der Handlung und somit zu einer Unterbrechung (oder zumindest Störung) der Routinen und andererseits kann das Ausmaß der Veränderungswürdigkeit schon in diesem Stadium der Bearbeitung deutlich zutage treten. Im Gegensatz zur Selbstreflexion ist die Selbstbeobachtung authentischer, weil sie auf eine Situation bezogen ist, die gerade live mit all ihren Wahrnehmungen, Emotionen und Reaktionen erlebt wird. Grundsätzlich setzt diese Form der Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln eine größere Motivation voraus, da die Nachteile durch die Unsicherheit in der primären Handlung, ein größerer Arbeitsaufwand und die stärkere Konfrontation nicht von der Hand zu weisen sind (vgl. Wahl 2006, S. 51-56).

Wahl zufolge kommen zwei mögliche Beobachtungsperspektiven in Frage: Die *Innensicht-Perspektive* und die *Außensicht-Perspektive*. Beide Beobachterstandorte liefern spezifische Daten, die idealerweise miteinander verwoben werden sollten. Vor allem im zeitlich gestreckten Arbeitsbereich der Unterrichtsvorbereitung können beide Perspektiven durch die Akteure problemlos eingenommen werden.

### *Wechsel der Perspektiven*

Dieser Methode zur Demaskierung handlungsleitender subjektiven Theorien *geringer Reichweite* liegt die Annahme zugrunde, dass Akteure die Welt aus ihrer Perspektive wahrnehmen und interpretieren. Adnan Sattar (vgl. Sattar 2011) geht, wie auch Thomas Metzinger (vgl. Metzinger 2011), so weit und stellt die Welt als holistisches Objekt außerhalb des Individuums in Frage. Beide Autoren deuten die Welt als eine „private“ (vgl. Sattar 2011) mentale Repräsentation (bei Sattar: „... des Geistes“). Daraus ergeben sich weitreichende Folgen. Eine könnte zum Beispiel sein, dass die Bewertung einer Situation oder Handlung niemals unter Individuen austausch- oder vergleichbar wäre. Die Methode *Wechsel der Perspektiven* versucht dennoch diesen Bewertungs- bzw. Interpretationstransfer annäherungsweise zu leisten – die Welt mit den Augen des anderen sehen.

Diethelm Wahl (vgl. Wahl 2006, S. 56-62) nennt drei mögliche Perspektiven, die ein Akteur einnehmen, beziehungsweise mit denen er konfrontiert werden kann: „Gedanklicher Wechsel der Perspektiven durch den Akteur“, „Konfrontation mit den Perspektiven nicht am Geschehen beteiligter Personen“ und den „Perspektivenwechsel durch Triangulation“ (ebd.). Beim gedanklichen Wechsel der Perspektiven durch den Akteur versucht sich der Reflektierende in die Rolle des Gegenübers einzudenken oder diese durch Rollenspiele und Rollentausch im Interview einzunehmen. Dabei ist es wichtig, dass der Rollentausch alle relevanten Ebenen erfasst – sprachlich (in der Ich-Person sprechen), emotional (was würde der andere jetzt fühlen?) und auch rational (welche Informationen hat das Gegenüber zu dieser Situation?). Im idealen Fall erkennt der Reflektierende durch den Rollenwechsel auf eine „milde“ (Wahl 2006, S. 58) Art und Weise die Veränderungswürdigkeit seiner Situationsauffassung und/oder seiner Handlungsprototypen.

Eine weitere, stärker belastende Form der Bewusstmachung ist die Konfrontation mit den Perspektiven nicht am Geschehen beteiligter Personen. Diese nehmen die Position einer *dritten Person* ein, sie sind demnach eingeweiht und wissend, aber

nicht direkt von der Handlung des Akteurs betroffen. Ihre Aufgabe ist es, in die Rolle des Gegenübers zu schlüpfen und sie dem Akteur darzulegen (sie tun so, als wären sie das Gegenüber des Akteurs). Die Situation kann um so authentischer gestaltet werden, je mehr die dritte Person selbst schon einmal eine derartige Situation als Betroffene beziehungsweise Betroffener erlebt hat.

Beim Perspektivenwechsel durch Triangulation sollen die drei Perspektiven – *Akteur*, *Gegenüber* oder *Kontrahent* und *Beobachter* – aufeinander treffen. Diese Konstellation ist wünschenswert, jedoch aus verschiedenen Gründen schwierig herzustellen. Zum einen kann es eine unterschiedliche Bereitschaft zur Teilnahme an einem Reflektions-Setting geben, zum anderen kann eine ungleiche Kommunikationsgeometrie einem offenen Austausch der Perspektiven im Wege stehen. Wahl schlägt aus diesem Grund die Arbeit in der Kleingruppe und im Tandem vor. Dieser Personenkreis besitzt die notwendige Kenntnis der Situation und steht dem Reflektierenden nahe genug, um auf der Basis von Vertrauen eine echte Öffnung und Perspektivenübernahme zu erreichen. Die Tandem-Person kann innerhalb des Settings die Rolle des Gegenübers einnehmen und darstellen, die Kleingruppe übernimmt die Position des Beobachters.

### *Pädagogischer Doppeldecker*

„Eine Besonderheit in der Bildungsarbeit ist die Doppelung von Lehr- und Lernprozessen. Manchmal ist das Medium gleichzeitig die Botschaft, d.h. in Kurs, Seminar oder Unterrichtsstunde geschieht genau das, worüber reflektiert wird“ (Wahl 2006, S. 62). Wahl beschreibt damit anschaulich eine besondere Choreografie der didaktischen Arbeit in Lehrveranstaltungen. Der Gegenstand der Betrachtung wird gleichzeitig zum Gegenstand der Bearbeitung. An diese besondere Form der Lehr-Lern-Architektur wird die Erwartung geknüpft, dass die praktische Konfrontation mit dem Lerngegenstand eine tiefe Verbindung mit diesem ermöglicht. Zugrunde liegt die Annahme, dass das eigene Erleben und Ausprobieren einer Maßnahme, einer Methode oder Technik ein sinnliches Erlebnis darstellt, welches im Prozess des praktischen Kennenlernens automatisch emotional konnotiert wird. Nach Sattar (vgl. Sattar 2011) liegt der biologische Sinn von Emotionen in der Markierung von Gedächtnisinhalten. Im nahezu grenzenlosen Strom der Sinnes-

eindrücke<sup>14</sup> werden in der Tiefenstruktur des Gehirns (im Thalamus) Informationen vorbewusst und selektiv verarbeitet und nur diejenigen, die aktuell weiterverarbeitet werden müssen, werden durch emotionale Codierung bewusstseinsfähig und so aus dem Datenstrom herausgehoben (vgl. Sattar 2011, S. 122). Durch das aktive Erleben der Möglichkeiten, Probleme und Grenzen sowie der Adaptionsmöglichkeiten von Lerngegenständen treten diese mit den bestehenden subjektiven Theorien in eine Wechselwirkung ein. Da die neuen Erfahrungen authentisch und präsent sind, kommt es zu einer Auseinandersetzung mit der bisherigen Praxis und den Modifikationsmöglichkeiten durch die neuen Inhalte.

Soll der „pädagogische Doppeldecker“ im Rahmen einer Fortbildung eingesetzt werden, so empfiehlt Wahl ein gestuftes Vorgehen: Auf der Metaebene wird das Prinzip des „pädagogischen Doppeldeckers“ thematisiert - Sinn, Ablauf und Funktion werden erläutert und begründet. Auf der Handlungsebene wird die (neue) Theorie erarbeitet und sodann in die individuelle praktische Beispielhandlung transferiert. Auf einer weiteren Ebene werden die gesammelten Erfahrungen ausgewertet und Bezüge zur Zielsetzung beziehungsweise zur erwünschten Handlungsmodifikation hergestellt.

Der „pädagogische Doppeldecker“ stellt für die Leitungspersonen einer Aus-, Weiter- oder Fortbildungsmaßnahme eine beachtliche Herausforderung dar. Sie müssen im Rahmen der Veranstaltungsplanung, der Durchführung und der Reflexion beweisen, dass sie nicht nur innerhalb der (fach-) wissenschaftlich-theoretischen Dimension der Inhalte firm sind, vielmehr müssen sie die Inhalte auch in ihrer praktischen Handhabung beherrschen und kontrollieren können. Und schließlich sollten sie in der Lage sein, in einem kritischen Diskurs die Inhalte zu verteidigen, die Adaptionsmöglichkeiten und -notwendigkeiten auszuloten und sie für eine weitere Verarbeitung (Verdichtung) zu erschließen. „Der pädagogische Doppeldecker ist nicht nur eine besonders anspruchsvolle und heikle Herausforderung für die Leitungsperson, sondern er hat über die starken Bewusstmachungs-Effekte hinaus weitere Vorteile. Einmal kann er schon von der ersten Minute einer Aus-, Fort- oder Weiterbildung an eingesetzt werden, so dass die Teilnehmenden ganzheitlich und anschaulich etwas kennen lernen, das möglicherweise im Kontrast zu ihrem

---

<sup>14</sup> Sattar nennt in seinem Buch „Was ist Bewusstsein“ eine Zahl von 10 Milliarden Bits für die Menge an Informationen, die unsere Sinnesorgane pro Sekunde treffen. Er geht davon aus, dass jedoch nur 100 bits pro Sekunde bewusst verarbeitet werden können. Diese enorme Reduktion wird unter anderem durch emotionale Codierung erreicht (vgl. Sattar 2011, S. 66).



bisherigen Handeln steht. Durch ständig eingeschobene Phasen der Reflexion können sie zunehmend besser erkennen, welche Aspekte des Doppeldecker-Erlebens in Widerspruch zu ihren bisherigen subjektiven Theorien stehen und welche mit ihrem bisherigen Handeln übereinstimmen“ (Wahl 2006, S. 65). Bewusstmachung und Modifikation bisheriger Routinen können im „Pädagogischen Doppeldecker“ also simultan stattfinden und erheben diese Form der Demaskierung subjektiver Theorien zu einem Aus- und Fortbildungsprinzip, welches als Grundstruktur für die gesamte Maßnahme dienen kann.

### *Szene-Stopp-Reaktion*

Der Einsatzschwerpunkt dieser Methode liegt im Bereich der Offenlegung von Situations- und den äquivalenten Handlungsprototypen. Sie kann dort gut eingesetzt werden, wo Akteure Hilfe bei der Handlungsmodifikation in Situationen „unter Druck“ benötigen. Wahl empfiehlt ein videogestütztes Setting, wenn diese Methode zum Einsatz kommen soll. Die Akteure beobachten eine Filmsequenz, die an einer Schlüsselstelle abrupt endet. Sodann sind die Akteure aufgefordert, die gezeigte Handlung fortzusetzen oder in geeigneter Weise daraufhin zu agieren. Es ist auch möglich, an dieser Stelle die evozierten Emotionen und Gedanken beschreibend offenzulegen. Das Ziel dieser Maßnahme besteht darin, die handlungsleitenden subjektiven Theorien zu rekonstruieren, sie sichtbar zu machen, um sie schließlich gegebenenfalls zu modifizieren.

Für den Bereich des Lehrerhandelns eignen sich vor allem typische „Druck-Situationen“ wie Störungen durch Seitengespräche oder Mangel an Aufmerksamkeit, Gewalthandlungen, Raufereien oder verbale Gewaltanwendungen. In derartigen Situationen müssen Lehrerinnen und Lehrer ohne zeitlichen Aufschub agieren und sind daher in hohem Maße auf ihre intuitiven Routinen angewiesen. Dabei werden diese automatisierten Handlungen im Ausführungsprozess nicht reflektiert, teilweise nicht einmal bewusst wahrgenommen. Die Methode *Szene-Stopp-Reaktion* setzt genau an diesem Punkt an. Richtig ausgeführt, bringt sie die Akteure in einen Handlungszwang, der den ihnen eigenen Interpretationsmustern zur dargestellten Situation folgt. Als Reaktionen kommen die komplementären Handlungsprototypen zum Einsatz und werden somit sicht- und bearbeitbar.

Wahl beschreibt drei mögliche Aufbaustrukturen für diese Methode: den Einsatz einer kurzen Videosequenz, die schriftliche Beschreibung der Situation und die



mündlich-episodenhafte Darstellung. Auch die individuelle Reaktion kann auf drei verschiedene Arten gestaltet werden: spontanes Rollenspiel, Reaktion mit Ampelkarten auf vorgegebene Handlungsalternativen oder die Möglichkeit rasch schriftlich auf den Impuls zu antworten.

Erst in der anschließenden Unterbrechung der Situation werden die mentalen Muster durch Kommunikation und Metakommunikation sichtbar gemacht und die Handlungen reflektiert und zwar unabhängig von den eingesetzten Darstellungs- und Reaktionsvarianten. Ziel ist, wie bei den zuvor dargestellten Verfahren, die subjektiven Theorien *geringer Reichweite* offen zu legen und bearbeitbar zu machen. Entscheidend für den Erkenntnisprozess ist das präzise Verbalisieren der inneren Vorgänge sowohl für den Bereich der Situationsauffassung, wie auch für den Bereich der nachfolgenden Handlungsausführung (vgl. Wahl 2006, S. 77). Geschieht dies in einem offenen, diskursiven Prozess innerhalb einer Kleingruppenstruktur, so können die unterschiedlichsten subjektiven Theorien aufeinanderprallen und zusätzlich durch wissenschaftliche Theorien angereichert werden. Der eben dargestellte nächste Ablaufschritt ist strukturell bereits auf der nächsten Bearbeitungsebene angesiedelt, der Veränderung handlungsleitender Routinen (vgl. Wahl 2006, S. 78-79).

#### *Weingartener Appraisal Legetechnik (WAL)*

„Bei der WAL werden Situationen, Reaktionen, Gedanken und Gefühle auf Kärtchen geschrieben und danach in eine Struktur gebracht“ (Wahl 2006, S. 80). So kurz und prägnant beschreibt Diethelm Wahl das praktische Vorgehen innerhalb der Methode WAL. Er charakterisiert sie weiter als „recht aufwändiges Verfahren“ (ebd.), sieht aber einen entsprechend hohen Gegenwert in den „starken Bewusstmachungs-Effekten“ (ebd.).

Den klassischen Ablauf der WAL beschreibt er in sechs chronologisch aufbauenden Ablaufschritten:

#### *Erster Arbeitsschritt: Situationen sammeln*

Zunächst wird ein Handlungsbereich, der zur Disposition steht ausgewählt und eingegrenzt. Grundlage können einfach strukturierte, übersichtliche Problemstellungen sein, wie zum Beispiel der Umgang mit Zwischenrufen, vergessenen Hausaufgaben oder kommunikative Störungen. Es können aber auch komplexe

Sachverhalte sein, wie der Umgang mit problematischen Klassen, Störungen im Arbeitsklima innerhalb des Kollegiums oder problematischen Verhaltensmuster innerhalb der persönlichen Arbeitsorganisation und Arbeitsvorbereitung. Wenn der Handlungsbereich ausgewählt ist, ist es die Aufgabe des Akteurs, die relevanten Situationen im Alltagshandeln wahrzunehmen und als Reaktion zwei Kärtchen anzulegen: Die *Situationskarte* beschreibt das, was „an beobachtbaren Aktionen abgelaufen ist, bevor er (der Akteur, sw) reagiert hat“ (Wahl 2006, S. 81; Hervorheb. im Original). Auf den *Reaktionskärtchen* werden die konkreten Reaktionen durch den Akteur festgehalten. Beide Kärtchen sollen so zeitnahe, wie es die Handlungssituation erlaubt, erstellt werden.

#### *Zweiter Arbeitsschritt: Situationen berichten*

Das Tandem oder die Kleingruppe bildet den Rahmen, innerhalb dessen die gesammelten Situationen berichtet und expliziert werden. Das explizite Kommunizieren der Situation erhöht die Bewusstheit für dieselbe und objektiviert sie zugleich.

#### *Dritter Arbeitsschritt: Ordnen der Kärtchen und Oberbegriffe bilden*

Die Akteure arbeiten alleine. Sie ordnen die *Situations-* und die *Reaktionskärtchen* getrennt von einander. Dabei suchen sie nach Situationen, beziehungsweise Reaktionen, innerhalb derer bestimmte Übereinstimmungen erkennbar sind. Ist diese Ordnung hergestellt, werden Überbegriffe für die Cluster gebildet. Jeder Cluster steht nun für eine Situationsauffassung, respektive für einen Handlungsprototypen; der Überbegriff benennt den Prototypen. Wie weit oder eng die Clusterabgrenzung ist oder in welchen Cluster welche Karte einsortiert wird, entscheidet alleine der Akteur.

#### *Vierter Arbeitsschritt: Eine Struktur legen und aufkleben*

Das Herstellen einer sichtbaren Struktur bestimmt diesen Ablaufabschnitt. Auf einer geeigneten Unterlage werden im oberen Bereich die Situationskärtchen, geordnet nach Oberbegriffen, aufgetragen. Entsprechend werden die Reaktionskarten am unteren Rand der Unterlage platziert. Anschließend werden die Situationskärtchen grafisch mit den Reaktionskärtchen verbunden; dabei wird jeder Situation eine Reaktion zugeordnet. Auf diese Weise können Linien von verschiedenen

Situationen zu einer Reaktion führen und einen Hinweis auf individuell stereotypische Handlungsmuster liefern.

*Fünfter Arbeitsschritt: Handlungssteuernde Gedanken und Gefühle hinzufügen*

Wahl verweist auf die Bedeutung der „innerpsychischen“ Beweggründe und Antriebsimpulse für das Handeln der Akteure. Ebenso finden sich diese Bezüge bei Roth (2011), Kahnemann (2012), Sattar (2011) oder Singer (2008). In den Gedanken aller Autoren kommt die Überzeugung deutlich zum Ausdruck, dass den Emotionen eine bedeutende Rolle innerhalb der Handlungsgenerierung zukommt.

Die Akteure haben innerhalb des aktuellen Arbeitsschrittes die Aufgabe, ihre Gedanken und Emotionen, bezogen auf die konkreten Situationen und Reaktionen, zu erforschen. Dabei arbeiten sie die Kärtchen sowie mögliche weitere Notizen retrospektiv durch und verbalisieren die eigenen, evozierten Gefühle im Tandem oder der Kleingruppe.

*Sechster Arbeitsschritt: Festlegen der Veränderungsziele*

Es ist nun im Entscheidungsbereich der Akteure, die durch die Beteiligten (Tandempartner, Kleingruppe) vorgeschlagenen Handlungsalternativen zu prüfen und auf die subjektive Passgenauigkeit hin zu eruieren. Der social support hat in dieser Phase beratende und unterstützende Funktion.

Die WAL ist innerhalb der vorgestellten Methoden zur Demaskierung der handlungsleitenden subjektiven Theorien *geringer Reichweite* sicherlich die umfangreichste. Der hohe Bearbeitungsaufwand ist dadurch gerechtfertigt, dass schon innerhalb der Phase des Sichtbarwerdens erste Veränderungsschritte eingeleitet werden können und sich dadurch Synergien im und mit dem weiteren Veränderungsprozess ergeben.

(Alle sieben verkürzt dargestellten Methoden stammen aus Wahl 2006)

## 5.4 Schnelles Denken, Langsames Denken – zwei Systeme

(Daniel Kahnemann)

Der Kognitionspsychologe und Nobelpreisträger für Wirtschaftslehre 2002, Daniel Kahnemann, untersuchte über mehrere Jahrzehnte die kognitiven Vorgänge innerhalb der Entscheidungsfindung von Akteuren in ökonomischen Fragestellungen (im weitesten Sinne). Sein Interesse galt maßgeblich der Risikobewertung und der Rolle von Intuition im Verhältnis zur reflektierten Handlungsplanung.

In seinem Buch „Schnelles Denken, Langsames Denken“ unterscheidet Kahnemann zwei kognitive Systeme - *System 1* und *System 2* und er beschreibt sie bewusst wie zwei fiktive Figuren (vgl. Kahnemann 2011, S. 43-44).

Dem *System 2* obliegt das reflektierte, logische Denken, das Wissen über eine Sache und die eigene Person sowie das bewusste Abwägen von Alternativen und Konsequenzen. Kahnemann setzt es mit dem Bewusstsein und dem Verständnis über uns selbst gleich: „Wenn wir an uns selbst denken, identifizieren wir uns mit *System 2*, dem bewusst, logisch denkenden Selbst, das Überzeugungen hat, Entscheidungen trifft und sein Denken und Handeln bewusst kontrolliert“ (Kahnemann 2011, S. 33). Das *System 1* arbeitet und verhält sich unwillkürlich. Es ist die Quelle spontaner Assoziationen, Gefühlen oder Bewertungen. Es detektiert Sinneseindrücke aus der Umgebung und entscheidet darüber, welche Aufmerksamkeit (und ob überhaupt) einem Geräusch, einer Bewegung, einem Duft oder einem anders gearteten Impuls beigemessen werden soll. Die routinemäßige Bewältigung einfachster kognitiver Leistungen, wie das Lösen der Aufgabe  $2 + 2 = ?$ , das Vervollständigen von einfachen Ausdrücken „Lügen haben kurze ...“ oder das Erkennen von unvollständigen Informationen wie beispielsweise in „Ha\_saufgabe“ gehören ebenfalls in den Zuständigkeitsbereich von *System 1*. Ein Teil der Aufgaben von *System 1* ist angeboren und steht bei gesunder Anatomie und Psyche automatisch zur Verfügung, beispielsweise das reflexhafte Ausweichen vor einem schnellen Objekt in gefährlicher Nähe oder das sich Zuwenden zu einem lauten Geräusch. Andere Leistungen erlernt das *System 1* und verdichtet es zu Routinen. So zum Beispiel die Verknüpfung zwischen Assoziationen (Die Hauptstadt von Italien ist ...). Wie mächtig diese Routinen sind, zeigt gerade das letzte Beispiel. Praktisch kann sich keine Leserin, kein Leser dieses Textes gegen die Evokation des Wortes „Rom“ erwehren. Durch intensives Training wäre es zwar möglich, sich nicht einem lauten Knall zuzuwenden, aber die Verlagerung zumindest eines

Teils der Aufmerksamkeit zum Geräusch hin, ist unabwendbar. Ganz und gar unmöglich ist es hingegen, sich gegen „Rom“ zu verschließen. Das *System 1* besitzt demnach mindestens kurzzeitig so etwas wie die Informations- und Bewertungshoheit über die Eingangssignale innerhalb unserer neuronalen Verarbeitungsstrukturen (vgl. Kahnemann 2011).

*System 2* tritt immer dann in Aktion, wenn einem Impuls Aufmerksamkeit geschenkt wird, er also in den Fokus der mentalen Ressourcen tritt. So kann das *System 2* eine Person in einer dichten Menschenansammlung beobachten, das Gedächtnis nach dem Refrain eines bekannten Liedes durchsuchen oder das Verhalten von Menschen am Fahrbahnrand teilweise vorhersagen. Alle genannten mentalen Leistungen kosten jedoch den Preis der Aufmerksamkeit und Bewusstheit. Kahnemann weist in diesem Zusammenhang auf die Sinnhaftigkeit des englischen Ausdrucks „to pay attention“ (wörtlich: „Aufmerksamkeit zahlen“, also Aufmerksamkeit schenken) hin (Kahnemann 2011, S. 36).

„Jeder Mensch ist sich seiner begrenzten Aufmerksamkeitskapazität irgendwie bewusst, und unser soziales Verhalten berücksichtigt diese Beschränkungen. Wenn der Fahrer eines Autos auf einer schmalen Straße einen Laster überholt, verstummen die erwachsenen Mitfahrer aus nachvollziehbaren Gründen jäh. Sie wissen, dass es keine gute Idee ist, den Fahrer abzulenken, und sie nehmen auch an, dass er vorübergehend taub ist und nicht hören würde, was sie sagen“ (ebd.).

*System 1* trifft also eine Vorauswahl der Impulse und arbeitet ständig, während *System 2* im Bereitschaftsmodus auf seinen Einsatz wartet. „System 1 läuft automatisch, und System 2 befindet sich normalerweise in einem angenehmen Modus geringer Anstrengung, in dem nur ein Teil seiner Kapazität in Anspruch genommen wird. System 1 generiert fortwährend Vorschläge für System 2: Eindrücke, Intuitionen, Absichten und Gefühle. Wenn Eindrücke und Intuitionen von System 2 unterstützt werden, werden sie zu Überzeugungen, und Impulse werden zu willentlich gesteuerten Handlungen. Wenn alles glattläuft, was meistens der Fall ist, macht sich System 2 die Vorschläge von System 1 ohne größere Modifikationen zu eigen. Im Allgemeinen vertraut man seinen Eindrücken und gibt seinen Wünschen nach, und das ist in Ordnung so – für gewöhnlich“ (Kahnemann 2011, S. 37).

In seinem Buch „Schnelles Denken, Langsames Denken“ benutzt Daniel Kahnemann gelegentlich den Begriff des „Autopiloten“, wenn er das *System 1* beschreibt

und in der Tat ist es das Merkmal dieser mentalen Struktur, dass sie weitestgehend autonom und ohne weitere kognitive Leistung arbeitet. Eine Sinneswahrnehmung wird völlig mühelos erfasst, bewertet und ohne nachdenken verarbeitet, bis sie für *System 1* ein unerwartetes Problem darstellt. Dann wird *System 2* mobilisiert und eine Bearbeitung des Problems durch Reflexion, also durch suchen nach passenden Bewertungsmustern, Simulation von möglichen Lösungsalternativen und Antizipieren der Konsequenzen, eingeleitet. „Die Arbeitsteilung zwischen System 1 und System 2 ist höchst effizient: Sie minimiert den Aufwand und optimiert die Leistung. Diese Regelung funktioniert meistens gut, weil System 1 im Allgemeinen höchst zuverlässig arbeitet: seine Modelle vertrauter Situationen sind richtig, seine kurzfristigen Vorhersagen sind in der Regel ebenfalls zutreffend, und seine anfänglichen Reaktionen auf Herausforderungen sind prompt und im Allgemeinen angemessen. Die Leistungsfähigkeit von System 1 wird jedoch durch kognitive Verzerrungen beeinträchtigt, systematische Fehler, für die es unter spezifischen Umständen in hohem Maße anfällig ist“ (Kahnemann 2011, S. 38). Dabei können die Spannungen, die zwischen automatischen Reaktionen und dem bewussten Willen, kontrolliert, reflektiert und souverän zu handeln, deutlich zutage treten.

Die folgende *Müller-Lyer-Illusion* kann das verdeutlichen:

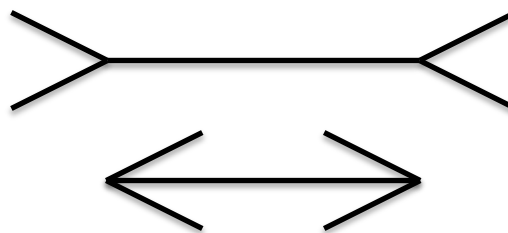


Abbildung 3: Müller-Lyer-Illusion; nach Kahnemann 2011

In der Abbildung 1 scheint die obere horizontale Mittellinie länger als die untere zu sein. Tatsächlich sind beide Linien gleich lang. Selbst nach mehrmaligem Abmessen und dem bestätigten Wissen, dass die Linien gleich lang sind, erscheinen sie in der Wahrnehmung unterschiedlich lang. Damit wird erstens deutlich, wie wirkmächtig der Einfluss von *System 1* auf die Wahrnehmung und Interpretation von Impulsen ist und zweitens, dass sich *System 1* nicht willentlich außer Betrieb setzen lässt – es arbeitet immer.

Die Begründung der Wirkmächtigkeit und der Permanenz von *System 1* liegt Kahnemann zufolge in der „Ökonomie der Handlung“ (Kahnemann 2011, S. 51). In vielen Experimenten konnten er und sein Forscherteam zeigen, dass Menschen versuchen bei physischen, wie auch bei kognitiven Problemstellungen, die Aufgaben mit möglichst geringem Aufwand zu lösen: „In der Ökonomie der Handlungen ist die Anstrengung ein Kostenfaktor, und hinter dem Erwerb von Fähigkeiten steht das Streben nach einem ausgewogenen Kosten-Nutzen-Verhältnis“ (ebd.). Der Einsatz von *System 1* ist, wie er anhand verschiedener Experimente zur Pupillenweite<sup>15</sup> in kognitiven Belastungssituationen zeigen konnte, für alle Akteure äußerst effizient, kostengünstig und mit einem evolutionären Vorteil verbunden.

Ein Fazit aus den beschriebenen mentalen Strukturen kann nun sein, dass Menschen sich aus verhaltensökonomischen Gründen so verhalten, wie sie es tun, und weniger aus Gründen der Einsicht, des Willens und der Reflexion. Dieser Modus soll nicht defizitär konnotiert, geschweige denn mit Uneinsichtigkeit oder mangelnder Selbsterkenntnis verwechselt werden. Vielmehr entspricht er einer in evolutionärer Hinsicht günstigen Verhaltensweise eines Organismus, dessen neuronale Strukturen einen Großteil<sup>16</sup> seiner Energieressourcen für sich beanspruchen. Kahnemanns *System 1* und *System 2* sind meiner Ansicht nach, neben der Theorie zu den subjektiven Theorien, ein weiteres Konzept zum tieferen Verständnis von Lehrerhandeln in unterrichtlichen Situationen einerseits und zur Erklärung von Einstellungen und Haltungen hinsichtlich bestimmter Unterrichtsformen, didaktischer Konzepte oder der Gestaltung von Lehr-Lernarrangements. Lehrerinnen und Lehrer handeln nicht zwangsläufig auf der Basis ihres reflektierten Theoriewissens, vielmehr werden sie durch Intuitionen, Emotionen, subjektive Erfahrungen und Routinen durch ihren Berufsalltag geleitet.

Sollen neue Bewertungsreferenzen, Handlungsalternativen oder Einstellungen erlernt werden, muss der Ist-Zustand durch die Akteure bewusst wahrgenommen werden. Diethelm Wahl schlägt dazu bestimmte Methoden und Techniken vor, die anschließend dargestellt werden. Zusätzlich bedarf es meiner Ansicht nach noch

---

<sup>15</sup> Die Experimente - ihren Aufbau, ihre Auswertung und Interpretation - beschreibt Kahnemann in seinem Buch „Schnelles Denken, Langsames Denken“ im Kapitel „2. Aufmerksamkeit und Anstrengung“ ausführlich.

<sup>16</sup> Je nach Autor werden Verbrauchszahlen um 20% des gesamten Energieverbrauchs des Organismus und darüber beschrieben. (vgl. z.B. DIE WELT Online 2009: Denken benötigt weniger Energie als gedacht.)



eines inneren Antriebs, einem Grund, warum die avisierte Modifikation eingeleitet werden soll. Schließlich stellt sie aus Sicht der Verhaltensökonomie einen Kostenfaktor dar, der nur dann für die Lehrerinnen und Lehrer sinnvoll erscheint, wenn er als „Anschubfinanzierung“ betrachtet und gewertet werden kann. Ohne diesen kalkulatorischen Anreiz, sei es die Aussicht auf professionelleres Handeln, effizientere Problemlösung oder die Aussicht auf berufliche Veränderung, wären Modifikationsbestrebungen aus der Sicht der Akteure wenig sinnvoll.

Im nachfolgenden Kapitel werden noch einmal die wichtigsten Gedanken aus der Warte der Handlungspsychologie mit den lerntheoretischen Grundlagen, die für diese Form der Lehrerfortbildung bedeutsam sind, zusammengeführt. Anschließend soll daraus ein Merkmalskatalog gelingender Fortbildungen entstehen, der später in einen Maßnahmenkatalog zur konkreten Planung der hier eingesetzten Fortbildung führt. Eine überschneidende Darstellung einzelner Inhalte mit dem vorangegangenen Kapitel wird dabei bewusst in Kauf genommen. Dies dient der Explikation einiger bedeutender Überlegungen, die schließlich die theoretische Basis konkreter Anwendungen und Abläufe der Intervention bilden, die im Rahmen dieser Arbeit zum Einsatz kam.

## **6. Lerntheoretische Grundlagen der Lehrerfortbildung und ihr Anwendungsbezug**

### **6.1 Handlungs- und Lerntheoretische Grundlagen der Fortbildung**

Herbert Altrichter konstatiert in seinem Aufsatz „Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen“ (Altrichter 2010, S. 32) eine zunehmende Kompetenzorientierung nicht nur für schulische Lernprozesse, sondern auch für den Bereich der Lehreraus- und Fortbildung. Eine solche Entwicklung ist nicht nur strukturell – was für die Lernprozesse im Klassenzimmer gut und wichtig ist, sollte auch im Hörsaal bei den Lehramtsstudierenden und in den Seminarräumen der Fortbildungsanbieter richtig sein. Vielmehr steht hinter dem Gedanken der Kompetenzorientierung eine veränderte Sicht auf Lernprozesse im Allgemeinen und ihrem wirksamen Transfer in die Anwendungskontexte im Speziellen.



Wie schwer der Schritt von der Rezeption neuer Wissensbeständen über die Stufe der Internalisierung hin zur Interpretations- beziehungsweise Handlungsmodifikation fallen kann, wurde schon vor geraumer Zeit unter anderem von Wolfgang Mutzeck erkannt und unter der Überschrift „Von der Absicht zum Handeln“ erforscht und beschrieben (vgl. Mutzeck 1988). Seiner Auffassung nach handeln Akteure in bestimmten Anforderungssituationen nicht nach der Maßgabe einer konkret optimalen Handlungslösung, vielmehr handeln sie gemäß eines individuell verfügbaren subjektiven Interpretations- und Handlungsansatzes.

Diethelm Wahl führt diesen Effekt in seinem SOAP-Modell auf die subjektiven Theorien der handelnden Personen zurück. Subjektive Theorien sind seinen Darstellungen zufolge biografisch erworbene Wissensbestände (vgl. Wahl 2006, S. 17), die Menschen helfen, sich in spezifischen Situationen zeit- und ressourceneffizient zu orientieren und eine oder gegebenenfalls mehrere Handlungsoptionen auszuwählen oder vorzubereiten (vgl. Wahl 2002, S. 227-232; Wahl 2006, S. 17-28 und Wahl 1991). Dabei sind die möglichen Situationsauffassungen und Handlungsprototypen kein Produkt der aktuellen Situation, vielmehr sind sie zeit- und veränderungsstabile Gebilde, die sich Menschen im Laufe ihres Lebens aneignen und erhalten. Eine bewusste Modifikation dieser Strukturen ist mit Risiken und Kosten für die Akteure verbunden. Die Kosten belaufen sich auf die bewusste und aktive Auseinandersetzung mit Routinen und internalisierten Prozessen, ebenso wie auf die kritische Reflexion von Werten und Haltungen. Die Risiken liegen in der (partiellen) Aufgabe von vertrauten Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsmustern, für die in der frühen Phase des Übergangs noch keine äquivalenten Routinen zur Verfügung stehen.

Beide Autoren, Mutzeck und Wahl, haben sich intensiv mit den Möglichkeiten auseinandergesetzt, den Modifikationsprozess einerseits in ein Trainingskonzept zu überführen und andererseits den Übergang von einem verdichteten Handlungsmuster zu einer neu zu erlernenden Routine für die Akteure so effizient und risikolos wie möglich zu gestalten. Es entstand auf diesem Weg ein Fortbildungsdesign, welches bis heute vielfach erprobt und in seiner Wirkung evaluiert wurde. Unter anderem wurde das Konzept von Mutzeck selbst im Rahmen seiner Dissertation (vgl. Mutzeck 1988) beschrieben, Silke Traub hat die Struktur ebenfalls ihrer For-

schungsarbeit zugrunde gelegt (vgl. Traub 1999) und zuletzt kam sie auch bei der Interventionsstudie von Dominik Bernhart (vgl. Bernhart 2012) zum Einsatz. Das genannte Konzept liegt auch der Intervention im Rahmen dieser Forschungsarbeit zugrunde.

Diethelm Wahl beschreibt in seinem Buch „Lernumgebungen erfolgreich gestalten“ (Wahl 2006) detailliert die handlungspsychologischen Grundgedanken hinsichtlich der subjektiven Theorien im Allgemeinen und der möglichen Optionen, die zu einer gezielten Modifikation derselben eingesetzt werden können. Traub und Bernhart zeigen anschaulich konkrete themenzentrierte Umsetzungskonzepte für den Bereich der Lehrerfortbildung.

Manfred Lüders klassifiziert in seinem Aufsatz verschiedene Fortbildungsarrangements nach ihrem lerntheoretischen Hintergrund. Unter anderem erkennt er behavioristische Ansätze, das Lernen am Modell und verschiedene kognitive Lerntheorien in den Settings der Fortbildungsmaßnahmen wieder. Er selbst geht näher auf die subjektiven Theorien und das situierte Lernen ein und beschreibt deren Wirkungszusammenhänge. Hinsichtlich der subjektiven Theorien konstatiert er, dass Fortbildungsmaßnahmen ohne Strategien zur Veränderung subjektiver „Prototypen für die Situationswahrnehmung und Situationsbewältigung“ (Lüders 2010, S. 348) im Ergebnis vergleichsweise ineffizient verlaufen.

Diethelm Wahl schlägt den Einsatz des „Pädagogischen Doppeldeckers“ (Geissler 1985) vor, eine Struktur, die vorhandene subjektive Theorien sowohl sichtbar machen, als auch deren Veränderung einleiten kann (vgl. Wahl 2002, S. 234-235). Der „Pädagogische Doppeldecker“ beschreibt eine Trainingsform, bei der „(...) die Lernenden genau mit den Methoden unterrichtet werden, die sie später als Lehrende einsetzen sollen“ (Wahl 2002, S. 234). Wahl argumentiert zum einen mit der Dualität der Rollen und dem zwangsläufigen Rollenwechsel im Prozess der Fortbildung: Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Fortbildungsmaßnahme finden sich sowohl in der Rolle des Adressaten, wie auch des Absenders von didaktischen Handlungen wieder. Zum anderen bieten Lehr-Lernarrangements im Modus des „Pädagogischen Doppeldeckers“ fortgesetzt Möglichkeiten, die eigene didaktische Praxis zu reflektieren und sie in Bezug zur angebotenen Handlungsalternative abzuwägen.

Letztlich besteht das Angebot also aus dem Anstoß zur Reflexion und einer oder mehrerer Alternativen für eine potentielle Modifikation des eigenen Denkens und Handelns.

Zum situierten Lernen schreibt Lüders: „Auch Theorien zum situierten Lernen können in Teilen erklären, warum Maßnahmen der universitären Lehrerbildung und Lehrerfortbildung häufig eher mäßige Wirkungen erzielen. Im Zentrum dieser Theorie steht die These, dass jegliche Lernergebnisse sehr stark an den Kontext ihres Erwerbs gebunden und kaum auf andere Anforderungssituationen übertragbar sind. Sofern die universitäre Lehrerbildung genauso wie viele Maßnahmen der Lehrerfortbildung kaum Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten bieten, ist die Vermittlung eher trägen Wissens deshalb sehr wahrscheinlich“ (Lüders 2010, S. 348-349). Lüders schlägt daher vor, Lernumgebungen zu kreieren, die gemäß dem Ansatz des *situated learning*, der Anwendungssituation nahe kommen und/oder diese simulieren. Dadurch soll der Ausformung von „trägem Wissen (Renkl 1996), also Wissen, das den Übertritt auf die Ebene der Kompetenzen nicht bewältigt, vorgebeugt werden.

Mit seiner umfassenden Metaanalyse kann Frank Lipowsky einige Hinweise zu der Frage liefern, was wirksame Lehrerfortbildungen grundsätzlich kennzeichnet. Unter anderem nennt er Beispiele, bei denen Momente der Erkenntnis und der Aktualisierung von Wissensbeständen mit solchen der Erprobung und der kritischen Analyse verschränkt sind: „Zahlreiche wirksame Fortbildungen zeichnen sich durch eine Kombination aus reflexions- und handlungspraktischen Erprobungsphasen aus“ (Lipowsky 2010, S. 64).

Herbert Altrichter empfiehlt sodann auch, den „Blick auf die zeitliche und örtliche Organisation von Fortbildungen“ (Altrichter 2010, S. 18) zu richten und verweist auf die besondere Nachhaltigkeit von „längerfristig“ (ebd.) angelegten Fortbildungsmaßnahmen, bei denen ein Großteil der intendierten Wissens- und Handlungsmodifikationen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erst in der Kombination mit (ausgedehnten) Praxisanwendungen zutage tritt. Seiner Auffassung nach sollte die „Zeit zwischen den Seminaren“ (ebd.) von den Lehrerinnen und Lehrern als eigenes Entwicklungsprojekt angenommen werden, welches im Rah-

men der kollegialen Diskussion nach den jeweiligen Erprobungsphasen zur Diskussion und Reflexion gestellt wird (vgl. Altrichter 2010, S. 18). Altrichter richtet den Blick somit auf eine weitere Eigenschaft wirksamer Fortbildungskonzepte: Sie sind eingebettet in ein kollegiales Netzwerk und Unterstützungssystem (ebd.). Der „fruchtbare Boden“ (Altrichter 2010, S. 18), auf den wirksame Fortbildungsangebote fallen, ist kein individueller, vielmehr einer der „emotionale Unterstützung, Handlungsbeispiele, Artefakte, Ressourcen und Instrumente“ (ebd.) von Kolleginnen und Kollegen bereit hält. Somit zeichnen sich wirksame Fortbildungskonzeptionen durch einen umfänglichen *social support* aus, der sowohl als Trampolin, wie auch als Fallnetz dienen kann und soll.

Diethelm Wahl und Eva-Maria Schmidt beschreiben in ihrem Aufsatz (vgl. Wahl & Schmidt 2008) detailliert den Aufbau, die Struktur und die intendierte Wirkung sowohl von Kooperationen im Tandem, wie auch in der Unterstützungsarbeit in Kooperationsgruppen (KOPING). Ein derartiges Unterstützungssystem versteht sich zum einen als eine Hilfestellung in den Phasen der Erprobung und der damit verbundenen Unsicherheit, zum anderen ist es ein Instrument der Motivation hin zum erfolgreichen Transfer. Eine gemeinsame Planungsarbeit katalysiert nach der Auffassung der beiden Autoren die Umsetzung von Fortbildungszielen und schirmt sie gleichzeitig vor (emotionalen) Störungen ab.

Lipowskys bereits mehrfach zitierte Metaanalyse weist starke Zusammenhänge zwischen der erfolgreichen Erweiterung von Lehrerkognitionen und der Gesamtwirksamkeit von Lehrerfortbildungen nach. Allen berechtigten Forderungen nach einer Schwerpunktverlagerung hin zu Konzepten der Konkretisierung, Praxiserprobung und Routinebildung darf seinen Erkenntnissen zu Folge die Vermittlung fundierter theoretischer Inhalte nicht zu kurz geraten (vgl. Lipowsky 2010, S. 54). Seiner Ansicht nach gibt es deutliche Anzeichen dafür, dass eine wahrgenommene inhaltliche Relevanz durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer der stärksten Prädiktoren für die Teilnahmebereitschaft und die Transferleistung darstellt (vgl. Lipowsky 2010, S. 53).

Diesem Leistungsverzeichnis wirksamer Lehrerfortbildungskonzepte möchte ich einen weiteren Aspekt hinzufügen, der meinen eigenen Erfahrungen als Trainer in

Fortbildungsmaßnahmen entspringt: Fortbildungstrainer arbeiten mit Kolleginnen und Kollegen zusammen, die in der Bewältigung ihres Berufsalltags bisher gute und respektable Arbeit geleistet haben. Das Programm oder Konzept, für welches die Trainer stehen und für dessen Inhalt und Konzepttreue sie Verantwortung übernommen haben, sollte als ein Angebot verstanden werden. Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer hat das Recht, die Inhalte und Vorschläge kritisch zu prüfen. Sie schließlich anzunehmen oder zu verwerfen liegt in ihrem Entscheidungs- und Verantwortungsbereich, die Kolleginnen und Kollegen handeln autonom.

Im nächsten Schritt soll nun ein Merkmalskatalog entstehen, der aus Sicht der zuvor beschriebenen theoretischen und theoretisch-praktischen Überlegungen abgeleitet wird. Die folgende Grafik wurde deshalb zur Darstellung eingesetzt, weil sie signalisiert, dass die Merkmale nicht im Sinne eines Wirksamkeits-Rankings in eine Reihung gebracht werden sollen. Vielmehr sind sie interdependent und situationsabhängig in ihrer Bedeutsamkeit.

## 6.2 Merkmale gelingender Lehrerfortbildungen



Abbildung 4: Merkmale gelingender Lehrerfortbildungen

Nachdem die Ingredienzien wirksamer Lehrerfortbildungen skizziert wurden, soll aus ihnen eine Fortbildungskonzeption abgeleitet werden, welche als Grundlage für die Intervention im Rahmen dieser Studie angewendet wurde. Das Ziel der Fortbildungsmaßnahme ist die erfolgreiche Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub und die PROGRESS-Methode, einer Anbahnungsstrategie für Projektkompetenz bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I.

Als erfolgreich im Sinne dieser Untersuchung ist die Implementierung dann zu werten, wenn das Kleingruppenprojektmodell und die PROGRESS-Methode konzepttreu und nachhaltig in die Kognitionen der Lehrerinnen und Lehrer Eingang gefunden haben und sie ihren (Projekt-) Unterricht nach den Prinzipien des Modells und der PROGRESS-Methode planen, organisieren und durchführen.

### **6.3 Grundzüge der Lehrerfortbildung zur Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub und der PROGRESS-Methode**

Der einfacheren Rezeption wegen wird die Lehrerfortbildung zur Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub und der PROGRESS-Methode fortan nur noch kurz *Fortbildung* genannt. Auch die Derivate *Lehrerfortbildung* oder *Fortbildungsmaßnahme* sind in diesem Kapitel so zu lesen.

Gemäß den zuvor beschriebenen Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen wird nun ein Anforderungs- und Maßnahmenkatalog erstellt, welcher der Interventionsmaßnahme dieser Untersuchung zugrunde liegt. Dem Katalog folgt sodann eine detaillierte Konkretisierung der einzelnen Anforderungen und ihrer Umsetzung im Fortbildungskonzept.

Die Fortbildung zur Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub und der PROGRESS-Methode soll ...

... eine fundierte und an der Praxis erprobte Theorie als Grundlage besitzen;

... sich aus einer für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bedeutenden Anforderungssituation speisen (relevant sein);

... Möglichkeiten bieten, die eigene Unterrichtspraxis bewusst zu reflektieren;

... Interpretations- und Handlungsalternativen vorstellen und erlebbar machen;

... längerfristig angelegt sein. Der Zeitraum der Intervention soll mindestens ein Schuljahr betragen, dabei ...

... sollen sich Phasen der Informationsaufnahme und Phasen der Praxiserprobung abwechseln;

... unter dem Schirm eines kollegialen Netzwerks stattfinden (social support);

... die Professionalität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer annehmen um ihnen die Arbeit mit dem eigenen Potential zu ermöglichen (es ist schon alles da, was du brauchst)

(Tabelle 1: Anforderungs- und Maßnahmenkatalog wirksamer Lehrerfortbildungen)

### 6.3.1 Die fundierte und an der Praxis erprobte theoretische Grundlage

Die Autorin des Kleingruppenprojektmodells und der PROGRESS-Methode, Silke Traub, stützt ihr Konzept auf drei Säulen: Der erste Pfeiler ist die empirisch belegte Erkenntnis, dass herkömmlicher Projektunterricht an den Schulen nicht hält, was sich die Projektliteratur von dieser Form des Unterrichts verspricht (vgl. Traub 2012a, S. 63-65). Entsprechend den Erwartungen der Didaktik müssten sich die Adressaten dieser Unterrichtsgroßform, die Schülerinnen und Schüler, in einem hohen Maß selbstgesteuert und eigenverantwortlich für ihren Lernprozess wahrnehmen. Traub kann mit ihrer breit angelegten Untersuchung zeigen, dass das Gegenteil der Fall ist (vgl. Traub 2012a, S. 108-109). Aus ihren Ergebnissen leitet sie die Notwendigkeit einer Neukonzeption der Projektarbeit ab und bietet das Kleingruppenprojektmodell an.

Die zweite Säule des Modells sind Überlegungen lerntheoretischer Natur. Traubs lerntheoretische Grundannahme basiert auf den Konzepten *gemäßigt konstruktivistischer* Modelle, nach denen Lernprozesse von Individuen kumulativ, individuell und aktiv verlaufen (vgl. Traub 2012b, S. 13-56). Daraus leitet sie die große Bedeutung aktivierten Vorwissens, der subjektiven Verarbeitung von Lerngegenständen und der aktiven und kommunikativen Auseinandersetzung mit neuen Wissensbeständen ab. Als Konsequenz sucht sie nach einer Unterrichtsarchitektur, die sowohl den gegebenen Rahmenbedingungen von Schule, wie auch den lerntheoretischen Grundsätzen Rechnung trägt und findet diese in der *Sandwich-Struktur* (Wahl). Durch den alternierenden Wechsel von kollektiven Lern- und subjektiven Verarbeitungsphasen schafft sie eine Lernumgebung, die den Forderungen nach Individualisierung und Eigenverantwortung im Lernprozess Rechnung trägt.

Die dritte Stütze in Traubs Konzeption ist die These, dass Projektkompetenz nicht *en passant* durch beiläufiges Wiederholen von Projektunterricht bei den Lernenden entsteht. Vielmehr braucht es dazu ein konzertiertes und stufenweise strukturiertes Anbahnungskonzept. Diese Hinführung zum gelingenden Kleingruppenprojekt wurde von ihr mit der PROGRESS-Methode verwirklicht. Hinter dem Akronym PROGRESS verbirgt sich die Bezeichnung **PRO**jekt**GR**uppen **Ent**decken **Selbst**-verantwortlich und **Selbst**gesteuert, die sodann zum Programm der Methode wird.



Sowohl Traubs Kleingruppenprojektmodell, als auch die PROGRESS-Methode wurden im Vorfeld der Publikation in mehreren konkreten Unterrichtsbeispielen pilothaft erprobt und von der Autorin evaluiert (vgl. Traub 2012b).

Mit den dargestellten drei Begründungszusammenhängen steht der Fortbildungskonzeption dieser Studie demnach eine fundierte, empirisch überprüfte und in der Praxis beispielhaft erprobte Theorie als tragfähiges Fundament zur Verfügung.

### **6.3.2 Die reale und bedeutsame Anwendungssituation**

(Unterrichts-) Projektarbeit ist ein integraler Bestandteil der meisten curricularen Ausbildungsgänge, sei es an den allgemeinbildenden Schulen, den Berufsausbildungen<sup>17</sup>, den akademischen Bildungsgängen und vieler elaborierter beziehungsweise zertifizierter beruflicher Weiterbildungen. Ingrid Ahlring führt die Konjunktur der Projektarbeit unter anderem auf Effekte zurück, die im Allgemeinen unter der Bezeichnung *PISA-Schock* subsumiert werden und die nach einer veränderten Unterrichtskultur hin zu eigenverantwortlichen, entdeckenden und problemorientierten Lehr-Lern-Settings rufen. „All diese Anforderungen an nachhaltige, sinnvolle Lernprozesse, die Schüler kompetent machen für spätere Berufs- und Lebenssituationen, lassen sich durch Projektlernen erreichen“ (Ahlring 2003, S. 6). Astrid Wasmann-Frahm findet in ihrer empirischen Untersuchung eindeutige Worte für die Lernwirksamkeit von Projektunterricht: „Als wichtigstes Ergebnis der Evaluation erwies sich der kognitive Lernzuwachs durch den Projektunterricht. Es konnte statistisch belegt werden, dass SchülerInnen Kompetenzen im Faktenwissen und im vernetzten Wissen erwarben. Auf allen Schulniveaus wurden Lernzuwächse in ähnlicher Höhe registriert. Die Lernentwicklungen erwiesen sich als langfristig stabil“ (Wasmann-Frahm 2008, S. 203).

Herbert Gudjons fasst in einem Aufsatz seine lern-, kognitions- und handlungspsychologischen Gedanken zum Projektunterricht schließlich so zusammen: „Schulisches Lernen, das in konkreten Handlungszusammenhängen erworben wurde und gleichzeitig für Handeln befähigt, ein Wissen, das nicht ‚träge‘ ist, sondern auf außerschulische Kontexte bezogen ist, also den Zusammenhang von

---

<sup>17</sup> Ein plakatives Beispiel ist die Ausbildungskonzeption im Daimler-Benz Werk in Rastatt. Dort erarbeiten sich Auszubildende in Kleingruppen ihre Kompetenzen in projekt- oder projektartigen Strukturen und Abläufen. Vgl. hierzu auch [http://www.daimler.com/Projects/c2c/channel/files/350114\\_Beruefflyer\\_KFZ\\_Mechatroniker.pdf](http://www.daimler.com/Projects/c2c/channel/files/350114_Beruefflyer_KFZ_Mechatroniker.pdf)

Denken und Handeln, Lernen und Wissen wahr, - das könnte eine Perspektive für verstärkten Projektunterricht sein ...“ (Gudjons 2004, S. 130; Hervorheb. im Original). Diese wenigen Stimmen verdeutlichen bereits die hohen Erwartungen, die an den Projektunterricht gestellt werden.

Auch von Seiten der Bildungspolitik setzt man auf die Lernwirksamkeit von Unterrichtsprojekten: Die Werkrealschule, respektive die Hauptschule, sieht für den erfolgreichen Abschluss der Hauptschule in der Klassenstufe 9 eine Projektprüfung vor. „Mit der Projektprüfung wurde ein Weg gefunden, nicht nur fachliches Wissen, sondern auch Sozialverhalten, Arbeitsverhalten und ähnliche Fähigkeiten in die Abschlussnote mit einzubeziehen. Wie bei jeder Prüfung bedarf es aber auch bei der Projektprüfung einer gezielten Vorbereitung eines jeden Kindes und auch jeden Prüfers“ (Landesbildungsserver Baden-Württemberg). Obwohl der Projektunterricht mit der Aufnahme in die Prüfungsordnung der Hauptschule und der gesonderten Ausweisung der erzielten Note im Abschlusszeugnis eine faktisch hohe Relevanz erfährt, sind die Umsetzungs- und Bewertungsanweisungen zu dieser Unterrichtsform von institutioneller Seite vergleichsweise rar und vage formuliert. Der Landesbildungsserver des Landes Baden-Württemberg hält für die mit der Durchführung betrauten Lehrerinnen und Lehrer sodann auch lediglich ein einziges Beispiel für die Durchführung eines Prüfungsprojektes mit dessen Bewertung bereit. So trifft Silke Traub die Situation sehr treffend, wenn sie in ihrem Buch „Projektarbeit erfolgreich gestalten“ (Traub 2012b) die Informationslage folgendermaßen darstellt: „So richtig wussten wir es eigentlich nicht, aber wir haben nach unserem eigenen Empfinden und unseren Erfahrungen Ordner mit Vorschlägen für Projektunterricht gefüllt (...)“ (Traub 2012b, S. 9). In der Tat sind Schulen im wesentlichen eigenverantwortlich für die Anbahnung von Projektkompetenz bei ihren Schülerinnen und Schülern und schließlich, wenn es sich um Haupt-, beziehungsweise Werkrealschulen handelt, eigenverantwortlich für die Qualität, Aussagekraft und Bewertung der Projektprüfung. Insofern suchen viele Lehrerinnen und Lehrer, letztlich ganze Kollegien, nach Anregungen oder konkreten Hilfsangeboten, wenn es um die Frage der Organisation, Durchführung und Bewertung von Projektunterricht geht. Die Rezeption von Ratgeberliteratur kann dieses Informationsbedürfnis sicher nur zum Teil decken und so bietet die hier dargestellte Fortbildung zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub und der Anbahnungsstrategie

zur Projektkompetenz, die PROGRESS-Methode, eine sinnvolle und relevante Alternative zur autodidaktischen Option. Nicht zuletzt spiegelt sich die von den Lehrerinnen und Lehrern zugemessene Relevanz in den Anmeldungszahlen zu dieser Fortbildung mit zwei Präsenztagen an Wochenenden wider.

### **6.3.3 Möglichkeiten der Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis und das Angebot von Interpretations- und Handlungsalternativen**

Mit dem Einsatz des „Pädagogischen Doppeldeckers“ (Geissler 1985) verbindet Diethelm Wahl die Möglichkeit der praktischen und kognitiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten der Fortbildung. Die Stärke dieses didaktischen Prinzips liegt nach seiner Auffassung in den „Bewusstmachungs-Chancen“ (Wahl 2006, S. 64). „Sie beruhen darauf, dass zwei Ebenen subjektiver Theorien ganz gezielt miteinander verbunden werden. Auf der einen Ebene wird real gehandelt mit allen Effekten (Denken, Fühlen, Agieren), die Handeln hervorruft. Dies geschieht ganz intuitiv in Form raschen ‚Handelns unter Druck‘, wobei die handlungssteuernden Strukturen und Prozesse aktiviert werden. Auf der anderen Ebene wird genau über diese Dinge reflektiert“ (ebd.; Hervorheb. im Original). Somit steht mit dem „Pädagogischen Doppeldecker“ ein Anstoß zur Reflexion und zum Vergleich mit der eigenen Erfahrungs- und Handlungspraxis einer realen und sofort erlebbaren Alternative gegenüber. Durch das Fortbildungsdesign mit seiner Gliederung in Präsenztage, Erprobungsphasen und einer kollegialen Unterstützungsstruktur bieten sich viele Möglichkeiten weit über ein erstes Kennenlernen von Inhalten hinaus. Im Schonraum der Fortbildung steht dabei der Erstkontakt mit den Lernangeboten im Vordergrund. Die Erprobungsphasen erweitern die Reflexionen schließlich unter dem Aspekt der Interaktion mit der Zielgruppe und der Zielanwendung. Im weiteren und progressiven Aufbau der Fortbildung stehen somit reale Erfahrungen und Einsichten für eine kritisch-konstruktive Weiterverarbeitung zur Verfügung. Der substanzielle Mehrwert des „Pädagogischen Doppeldeckers“ liegt unter anderem darin, dass dasjenige, was erfolgreich fliegt und nicht bruchlandet, auch in Zukunft fliegen kann – gegebenenfalls höher und weiter.

#### **6.3.4 Längerfristige Anlage der Fortbildung mit alternierenden Präsenz- und Erprobungsphasen unter dem Schirm des social supports**

Beide Fortbildungsstränge sind auf einen Durchführungszeitraum von einem Schuljahr hin konzipiert. Die untersuchte Intervention gliederte sich in fünf Präsenz-Fortbildungstage und vier Transferphasen von jeweils mehrwöchiger Dauer. Zusätzlich erging das Angebot an beide Fortbildungsstränge, an einem zusätzlichen Fortbildungstag einen Unterricht in der „Sandwich-Struktur“ zu hospitieren und gemeinsam zu reflektieren. Diese Architektur mit ihrer Gliederung in gemeinsame Lernereignisse und individueller Auseinandersetzung bezeichnet Diethelm Wahl als „Sandwich-Prinzip“ (vgl. Wahl 2006, S. 31 ff.). Er unterscheidet das „kleine Sandwich“, welches in der Regel im Rahmen der Präsenztage als Wechsel von gemeinsamen Lernereignissen (wie beispielsweise einem Impulsreferat) und der subjektiven Verarbeitung der neuen Information durch den Einsatz geeigneter Methoden (zum Beispiel einer Strukturlegetechnik) durchgeführt wird, vom „großen Sandwich“. Mit dem „großen Sandwich“ beschreibt er die Makrostruktur der Fortbildung, die analog zum „kleinen Sandwich“ in gemeinsame Lernereignisse (Präsenztage) und Phasen der subjektiven Auseinandersetzung (Transfer-, Erprobungs- beziehungsweise Praxisphasen) gegliedert ist (vgl. Wahl 2006, S. 37). Die Transferphasen werden ihrerseits von einer social support-Struktur flankiert, die zum einen den Transfer gegen störende Einflüsse absichern soll und zum anderen die Adaption der Fortbildungsinhalte auf die konkrete Anforderungssituation an den betreffenden Schulen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschleunigen kann (die notwendige Arbeit wird auf mehrere Schultern gelagert). Neben der operativen Arbeit in der Tandemstruktur ist die kollegiale Unterstützungsstruktur KOPING (Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen) in den längerfristigen Ablauf der Fortbildungsmaßnahme integriert. Die Erörterung der Möglichkeiten und Chancen, die sich aus der Kooperation mit anderen Tandemgruppen ergeben sowie die praktische Organisation und Durchführung sind ein fester Fortbildungsinhalt und stehen früh im Fortbildungsverlauf auf der Agenda. Mindestens drei KOPING-Treffen sind den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorgeschlagen, es handelt sich dabei um freiwillige Zusammenkünfte unter der Ägide der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

### **6.3.5 Professionelle Teilnehmerinnen und Teilnehmer**

Unter dem Motto *es ist schon alles da, was es braucht* ist eine Maxime zu verstehen, die meine innere Haltung als Fortbildungstrainer zum Ausdruck bringen soll. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser und anderer Fortbildungen sind für ihren Beruf ausgebildet. Sie praktizieren ihn und stellen sich tagtäglich den Anforderungen, wie sie unter anderem Uwe Schaarschmidt in seinem Buch „Halbtagsjobber?“ (Schaarschmidt 2005) beschreibt. Sie besuchen diese langwierige und aufwändige Fortbildung freiwillig und teilweise an unterrichtsfreien Tagen (zwei Samstage). Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sie bereits vielfältige Erfahrungen mit den unterschiedlichsten Formen von Projektarbeit gesammelt haben und umfangreiche subjektive Theorien dazu besitzen. Diese Theorien sind reiche Erfahrungsschätze, mit interessanten Adaptionsleistungen an unterschiedliche Rahmenbedingungen und Kontexte. Diese Ressourcen können wertvolle Dienste im Sinne des Fortbildungsziels, der Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub und der PROGRESS-Methode, leisten. Diese Aussage steht nicht im Widerspruch zu dem Bestreben, das Kleingruppenprojektmodell konzepttreu zu vermitteln. Vielmehr helfen die Erfahrungen und die Professionalität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Schnittstellenpassung vom Modell hin zur funktionsfähigen Praxisanwendung. Es wird also kein neues Evangelium gebracht, vielmehr wird das alte gemeinsam neu gelesen und interpretiert.

### **6.4 Die Präsenztage**

Die inhaltliche Planung der Fortbildung erfolgte in einer engen Absprache mit der Autorin des Kleingruppenprojektmodells und der PROGRESS-Methode, Silke Traub. Ziel dieser Studie ist einerseits die konzepttreue Implementierung des Modells unter Anwendung eines bekannten Fortbildungsdesigns und andererseits sollen Abweichungstendenzen vom Konzept und deren Gründe erforscht werden. Daher war es von größter Bedeutung in einer basalen Phase der Planung die Intentionen, Bedingungen und expliziten Zielvorstellungen, auf denen das Modell fußt, präzise zu erfassen und zu ergründen. Bereits kleinste intentionale Abweichungen von der Ur-Konzeption hätten im Rahmen einer Fehlerfortpflanzung Störquellen dargestellt und im Analyseprozess unweigerlich zu verfälschten oder unbrauchbaren Ergebnissen geführt.

Die Vorbereitung und Organisation der Lernumgebung wurde ebenfalls abgesprochen und in einem diskursiven Prozess entwickelt. Nachfolgend sind die wesentlichen Inhalte und Zielsetzungen der Präsenztage kurz skizziert. Ihre Beschreibung erfolgt so, dass sie jederzeit erneut angeboten und durchgeführt werden könnten.

#### **6.4.1 Präsenztag 1 und 2**

Nach der Vorstellung der organisatorischen und inhaltlichen Rahmenbedingungen der gesamten Intervention besteht für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am ersten Präsenztag die Möglichkeit, mit Hilfe eines „Emotionalen Eisbrechers“ (Bildkartei), die Rede- und Kontaktschwelle zu überwinden und erste Kontakte auf der persönlichen Ebene zu knüpfen.

Da angenommen werden kann, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit mehr oder weniger elaborierten subjektiven Theorien zur Projektarbeit in die Fortbildung kommen, sollten diese zunächst mit Hilfe einer emotional *milden* Methode (Wahl) sichtbar gemacht werden. Dazu assoziieren die Lehrerinnen und Lehrer zu den Begriffen *Projektarbeit*, *Projektunterricht*, *Projekt*, unter dem Einfluss flankierender konkreter Fragestellungen, wie beispielsweise *um von Projektarbeit zu sprechen, muss für mich mindestens ...; was ich über Projektarbeit weiß, das weiß ich von ...*. Die Ergebnisse werden freiwillig und unkommentiert veröffentlicht, sie stehen sodann der Rezeption durch die Gesamtgruppe zur Verfügung. Das Ziel liegt in einer ersten Vergewisserung der eigenen Erfahrungen und Einschätzungen und dem Abgleich mit anderen Erfahrungswerten und Haltungen zur Projektarbeit. Vor der weiteren Verarbeitung der Aussagen, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern getätigt werden, sollen als alternatives Angebot und als definitorische Begrenzung die Rahmenrichtlinien des Kleingruppenprojektmodells nach Traub im Sinne einer kollektiven Lernphase vorgestellt werden. Die subjektive Verarbeitung dieser Information erfolgte mit der Methode *Strukturlegetechnik*.

Die Rahmenrichtlinien des Projektkonzepts – dies signalisiert bereits die Bezeichnung – markieren die wichtigsten Grenzlinien hin zu anderen Unterrichtsgroßformen und didaktischen Konzepten beziehungsweise Prinzipien. Innerhalb dieser Richtlinien befindet sich die Konkretisierung des Modells in Form einer Untergliederung in Ablaufphasen (Projektphasen). Die definierten Projektphasen 0-5 (vgl. Traub 2012b, S. 82-102) dienen als Strukturierungshilfe für das konkrete Unterrichtsvorhaben, ebenso wie als Reflexionsgrundlage für die Bearbeitung der sub-

jektiven Theorien der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer. Anhand ihrer kann die eigene Erfahrung mit dem alternativen Angebot abgeglichen werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erschließen sich die Projektphasen mit der Methode *Gruppenpuzzle* selbstständig.

Mit der Klärung offener Fragen und der Aussprache über die Projektphasen und einem Stimmungsbarometer endet der erste Fortbildungstag.

Der zweite Präsenztage steht unter dem thematischen Motto von Stufe 1, Weg 1 der PROGRESS-Methode: Das Sandwich-Prinzip. Es wird den Fortbildungsteilnehmerinnen und Teilnehmern als eine Leitstruktur des Kleingruppenprojektmodells nach Traub vorgestellt und mit Hilfe des „Pädagogischen Doppeldeckers“ (Geissler 1985) fortbildungsdidaktisch erlebbar gemacht. Eine lerntheoretische Betrachtung der Informations-Verarbeitungsprozesse lernender Individuen führt hin zu einer angepassten Lernumgebung aus alternierenden kollektiven Lern- und subjektiven Verarbeitungsphasen, dem Grundprinzip der Sandwich-Struktur. Ziel von Stufe 1, Weg 1 der PROGRESS-Methode ist die Integration dieser Unterrichtsarchitektur in den Standardunterricht, wobei sich ein zunächst kleinschrittiges Vorgehen empfiehlt. Im Rahmen des zweiten Fortbildungstages werden zunächst die Methoden des wechselseitigen Lehrens und Lernens (WELL)(vgl. Wahl 2006, S. 154-176) aus dem Lerninhalt des Vortages wiederholt (Partner- und Gruppenpuzzle) und das Methodenrepertoire in diesem Bereich mit dem Partner- und Multiinterview ergänzt. Die genannten Methoden stellen unter fortbildungsinhaltlicher Sicht einen eigenen Wert an sich dar. Sie und ihre Arbeitsanleitung, beziehungsweise Ausführung sind ein expliziter Lerngegenstand dieser Maßnahme. Dennoch werden sie en passant als didaktische Maßnahme der Lehrerfortbildung vermittelt und nicht als isolierter Informationsgegenstand. Damit sich diese Verquickung aus Lerngegenstand und Maßnahme, aus Weg und Ziel – oder wie Diethelm Wahl es formuliert: „manchmal ist das Medium die Botschaft“ (Wahl 2006, S. 62) – für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erschließt, müssen Kommunikationsmöglichkeiten auf einer Ebene über den Lernmethoden, auf der Metaebene, entstehen. Dieser Notwendigkeit wird durch regelmäßig wiederkehrende Reflexions- und Diskussionsrunden Rechnung getragen.



Spätestens bei der Transferplanung, welcher im Verlauf des Fortbildungstages ein beachtlicher Zeitanteil zugemessen wird, wird deutlich, ob und wie der Methodeneinsatz als „Medium und Botschaft“ internalisiert wurde.

Die Planung des Transfers entsteht als kooperative Leistung im Tandem. Zum einen wird so erreicht, dass die Fortbildungsinhalte in einer aktiven und diskursiven Auseinandersetzung rekapituliert und in ihren Anwendungsmöglichkeiten einer tieferen kognitiven Verarbeitung zugeführt werden. Zum anderen kann davon ausgegangen werden, dass zwei Kolleginnen oder Kollegen kreativere Lösungsansätze oder passendere Einsatzräume und Möglichkeiten finden, als dies in einer Einzelarbeit wahrscheinlich wäre. Ein weiterer wichtiger Grund für die Kooperation liegt in der planerischen, organisatorischen und emotionalen Unterstützung, die gerade in der frühen Phase der Handlungsmodifikation eine wichtige Hilfeleistung und Stabilisierungsmaßnahme darstellt. Somit liegt ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt des zweiten Präsenztages auf der Implementierung der social support-Struktur.

Auf die Bedeutung des Tandems als funktionale Arbeitsgruppe für die Dauer der Fortbildung wurde schon bei der Vorstellung der Lehrerfortbildung hingewiesen. Neu ist an dieser Stelle die KOPING-Struktur und die ihr zugedachte Leistung für den Umsetzungserfolg hinsichtlich der Fortbildungsinhalte.

Je drei bis vier Tandems sind dazu aufgefordert, sich ein Mal innerhalb der Transferphase zu treffen. Dabei arbeiten sie in einer definierten Arbeitsteilung: Ein Gruppenmitglied organisiert das Treffen und lädt dazu ein, ein anderes Gruppenmitglied übernimmt die Moderation und Steuerung der Sitzung. Diese Rollen wechseln sich für die weiteren Treffen ab; sie sind keine festen Ämter. Die Agenda ergibt sich aus einer vorgegebenen Fragestellung und den konkreten und aktuellen Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der KOPING-Gruppe. Mit der vorgegebenen Fragestellung, die auf die Inhalte der Transferphase abgestimmt ist, weicht die hier praktizierte KOPING-Struktur von derjenigen, die Schmidt & Wahl (Schmidt & Wahl 2008) beschreiben, ab. Die Vorgabe eines gemeinsamen Diskussionspunktes soll den Einstieg in die KOPING-Arbeit erleichtern und den Grad der Verbindlichkeit der Treffen erhöhen. Die aktuelle Fragestellung für die Transferphase 1 lautet beispielsweise: *welche Methoden haben sie im*



*Rahmen ihrer Sandwich-Strukturen zwischenzeitlich erfolgreich eingesetzt und woran machen sie den Erfolg fest?* Nach der Implementierung der KOPING-Struktur schließt am zweiten Präsenztage ein letzter inhaltlicher Bereich die Agenda ab: Ein Impulsvortrag führt in die theoretischen Grundlagen des Handlungspsychologischen Modells der subjektiven Theorien und ihrer Wirkmechanismen ein. Für die weitere und subjektive Verarbeitung stehen Selbstlerntexte und Selbstbeobachtungsaufgaben zur Verfügung, ihre Bearbeitung ist im Zeitrahmen der Transferphase vorgesehen.

### **6.4.2 Präsenztage 3**

In der hier zugrunde gelegten Rhythmik der gesamten Fortbildungsmaßnahme zum Kleingruppenprojektmodells nach Traub und der PROGRESS-Methode weisen die Transferphasen eine zeitliche Erstreckung von fünf bis maximal sieben Wochen auf und sind somit weitestgehend der Ferienstruktur des Schuljahres geschuldet. Um auf den gemeinsamen Tag einzustimmen, wird eine personalisierte Einladung an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschickt, welche den aktuellen Stand der Fortbildung sowohl inhaltlich wie organisatorisch kurz zusammenfasst.

Die inhaltliche Wiederaufnahme der Fortbildungsmaßnahme setzt bei der (kurzen) Wiederholung der lerntheoretischen Grundlagen an. Lernen als ein individueller Prozess wird noch einmal plakativ mit Hilfe sogenannter *Kippbilder* erlebbar gemacht und somit die Notwendigkeit einer subjektiven Verarbeitung von Lerninhalten verdeutlicht (Verankerung der Sandwich-Struktur). Dieser Punkt der Agenda vertieft die grundlegenden Gedanken des zweiten Präsenztages und bildet den Übergang zur theoretischen Herleitung der WELL-Methoden. Die kommunikative Auseinandersetzung mit anderen Lernenden, das Strukturieren der individuellen Repräsentationen zu einem (neuen) Gedanken und das Aufzeigen der eigenen Lösungsansätze zu einer Problemstellung sind die verbindenden Elemente der WELL-Methoden Partner- und Multiinterview, Partner- und Gruppenpuzzle und Lerntempoduell (WELL = wechselseitiges Lehren und Lernen). Die Frage, in welcher Weise derartige Lernmethoden das Einspeichern von neuen Informationen in tiefere Gedächtnisstrukturen unterstützen können, ist eine der zentralen Fragestellungen des dritten Präsenztages. Im Sinne des „Pädagogischen Doppeldeckers“

ist ein bedeutender Zeitanteil der Erprobung der genannten Methoden mit Lerninhalten dieses Präsenztages gewidmet.

In der Grundkonfiguration des Kleingruppenprojektmodells nach Traub ist es die Aufgabe der Lehrerin, des Lehrers in das gewählte Projektthema mit Hilfe eines „Advance Organizers“ (Ausubel 1974; vgl. Wahl 2006, S. 139-154) einzuführen und so wird diese Vorstrukturierung des neuen Lerngegenstandes ein weiterer bedeutender Inhalt des dritten Schulungstages. Umrahmt von praktischen Beispielen die authentischen Unterrichtsanlässen entstammen, wird zunächst der lerntheoretische Hintergrund in einer kollektiven Lernphase erarbeitet, bevor das Tandem eigene Unterrichts Anwendungen für den Advance Organizer entwickelt und vorbereitet.

Der dritte Präsenztag wird schließlich mit einer strukturierten Gruppendiskussion (eine Methode) über die Ausdehnung der Sandwich-Architektur des Unterrichts auf zeitlich größere Abschnitte innerhalb des regulären Schulunterrichts abgeschlossen. In der Vorsatzplanung sucht das Tandem nach konkreten Möglichkeiten, Zeiträumen und Themenstellungen, in denen das Sandwich-Konzept sinnvoll auf komplexere Inhalte und deren Bearbeitung in der eigenen Unterrichtspraxis ausgedehnt werden kann.

Der Arbeitsauftrag für das KOPING-Treffen lautet *dokumentieren sie eine Sandwich-Einheit aus ihrem Unterricht und berichten sie, wie diese geschmeckt hat*. Mit diesem Reflexionsauftrag endet der dritte Präsenztag.

#### **6.4.3 Präsenztag 4**

Der Fortbildungstag ist stark mit Stufe 2, Weg 3 der PROGRESS-Methode verknüpft. Wollte man dem Tag ein thematisches Motto geben, dann lautete es *Lernen am Modell*. Ziel von Stufe 1, Weg 2 (Präsenztag 3) war der gleitende Übergang von einzelnen Unterrichtssequenzen im Sandwich-Modus hin zu längeren Unterrichtseinheiten in dieser Struktur. Schließlich ist Stufe 1, Weg 2 dann abgeschlossen, wenn erste projektartige Unterrichtseinheiten erfolgreich durchgeführt werden konnten und die Phasen der subjektiven Aneignung immer größere (Zeit-) Räume einnehmen. Im Rahmen von Stufe 2, Weg 3 kommt nun das „Projektsandwich“ (Traub 2012b) vollständig zum Einsatz: „Das Projektsandwich wird Schritt für Schritt unter Anleitung vollzogen, so dass diese Stufe Modellcharakter

erhält und die Lernenden langsam in die eigentliche Projektarbeit eingeführt werden. Den Lernenden muss gezeigt werden, wie eine richtige Projektarbeit funktioniert und welche Aufgaben dabei zu bewältigen sind. Die Lehrperson geht durch lautes Denken und Vormachen die einzelnen Phasen des Projektmodells mit den Lernenden durch und fungiert in jeder Phase als Modell“ (Traub 2012b, S. 139). Mit dieser Beschreibung Traubs, ist sodann das Programm des Präsenztages umrissen.

Zunächst repetieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Vorwissen zu den Projektphasen 0-5 mit Hilfe ihrer eigenen Unterlagen und vorgegebener Vertiefungsfragen zum Projektkonzept. Sie arbeiten unter Anwendung der Lernmethode *Lerntempoduett*. Im Plenum werden offene Fragen geklärt, bevor die theoretischen Hintergründe und Überlegungen zu Stufe 2, Weg 3 in einer kollektiven Lernphase eingebracht werden. Die Theorie teilt sich in zwei Stränge auf: Zum einen wird das Modelllernen als ein psychologischer Erklärungsansatz zum Phänomen des menschlichen Lernens vorgestellt. Ein kurzer Exkurs führt dabei zu Albert Banduras Erkenntnissen zum Beobachtungslernen und der Bobo-Doll-Studie (Bandura, et al., 1963; nach Zimbardo & Gerrig 2004). Ebenso wird der Ansatz der „Kognitiven Meisterlehre“ (Cognitive Apprenticeship) (vgl. Traub 2012b, S. 139), wie er im Kleingruppenprojektmodell nach Traub von der Autorin in die PROGRESS-Methode eingearbeitet wurde (ebd.), vorgestellt. Mit einem Multiinterview besteht für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung die Möglichkeit, die neuen Informationen subjektiv zu verarbeiten und in eine kritische Diskussion der Inhalte einzutreten.

Nach einer kurzen Einweisung in die Grundlagen des „Micro-Teaching“, wie sie bei Wahl beschrieben sind (vgl. Wahl 2006, S. 226-228), simulieren die Lehrerinnen und Lehrer kurze Projektarbeiten auf der Basis kleiner vorbereiteter Kleingruppenprojekte. Der Schwerpunkt dieser Übungssequenz liegt beim Offenlegen und Kommunizieren der inneren Gedankenströme und Überlegungen, welche die Akteure bei ihrer Arbeit im Projekt erleben und von denen sie sich leiten lassen. Innerhalb der PROGRESS-Methode ist dieser Vorgang mit „Lautem Denken“ (Traub 2012b) beschrieben. Typische Micro-Teaching-Situationen zeichnen sich durch die Vereinfachung der Handlungssituation aus, bei welcher der Adressaten-

kreis (stark) reduziert, in seiner Zusammensetzung verändert und die Handlungsausführung (beliebig) unterbrochen werden kann. Diese Vorteile sollen innerhalb dieser Übungsphase helfen, den Prozess des „Lauten Denkens“ zunächst einmal in seiner ganzen Dimension zu erfassen. In der Regel verlaufen viele Routinen im Handlungsablauf der Akteure automatisiert und sind wenig oder gar nicht mehr bewusstseinspflichtig. Daher ist es für sie auch nur schwer vorstellbar, dass derartige Routinehandlungen für Novizen eine Herausforderung oder gar eine unlösbare Aufgabe darstellen können. Die telefonische Kontaktaufnahme mit einem außerschulischen Kooperationspartner im Zuge eines Kleingruppenprojekts stellt in der Regel für die Lehrerin, für den Lehrer eine Routinetätigkeit dar und kann bei läufig bewältigt werden, für Schülerinnen und Schüler kann sie hingegen eine beachtliche Hürde darstellen. Sich dieser Umstände gewahr zu werden, ist die wesentliche Lernaufgabe dieser ersten Micro-Teaching-Aufgabe.

Um die Erfahrungen aus der Micro-Teaching-Situation zu verarbeiten und zu sichern, stehen im Laufe des Präsenztages vier immer wieder Zeiträume zum gelenkten und ungelenkten Austausch zur Verfügung. An diesem didaktischen Ort erfolgt eine offene Aussprache zur vorangegangenen Übung.

In einer anschließenden zweiten Übung im gleichen Setting ist der Handlungsauftrag für die Akteure ähnlich komplex, die Adressatengruppe erhält jedoch Beobachtungs- und Feedbackaufträge.

In der abschließenden Vorsatzplanung beginnt das Tandem einzelne Projektabschnitte in einem konkreten Unterrichtsprojekt für das „Laute Denken“ und Simulieren vor der Klasse vorzubereiten. Dazu legt sich das Team innerhalb des Präsenztages auf ein Kleingruppenprojekt fest, welches im Rahmen der Transferphase drei im realen Unterricht exemplarisch mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden soll. Dieses erste Kleingruppenprojekt ist gemäß der PROGRESS-Konzeption ein stark gelenktes Projekt unter der Planung, Organisation und Durchführung der Lehrerin, des Lehrers. Somit kann im Rahmen der Transferplanung bereits viel Vorarbeit für das anstehende Kleingruppenprojekt geleistet werden.

Im Vorgriff auf den fünften und abschließenden Präsenztage werden am Ende des vierten Schulungstages Ideen und Vorschläge für Kleingruppenprojekte für eine

Durchführung im Rahmen dieser Schulung gesammelt. Ziel ist es, gemäß Stufe 2, Weg 4 innerhalb des letzten Präsenztages ein Kleingruppenprojekt nach Traub in reiner Form durchzuführen.

Ähnlich wie in der PROGRESS-Methode ein allmähliches *fading out* vorgesehen ist, sollen auch die Vorgaben für die KOPING-Treffen sukzessive zurückgenommen werden. Für das anstehende Treffen der Gruppe in der Transferphase drei gibt es nur noch die Anregung über die Erfahrungen mit der Methode des „Lauten Denkens“ zu sprechen und die Ergebnisse zu diskutieren.

#### **6.4.4 Präsenztage 5**

Wie zu allen anderen Fortbildungstagen werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch zu diesem letzten Präsenztage schriftlich eingeladen. Dabei ergeht die Bitte an die KOPING-Gruppe, sich auf das Kleingruppenprojekt gedanklich und organisatorisch vorzubereiten.

Am fünften Tag der Fortbildung steht die Durchführung eines Kleingruppenprojekts in reiner Form im Zentrum aller Überlegungen und Arbeiten; dies entspricht in der PROGRESS-Konzeption Stufe 2, Weg 4.

Auch vor dem Hintergrund, dass die Dauer eines einzigen Fortbildungstages einen stark limitierenden Faktor für die Durchführung eines Kleingruppenprojekts darstellt, beginnt dieser Tag mit der Klärung offener Fragen zur Transferphase drei. Die Methode *Kartenabfrage* dient hierfür als Medium. Anschließend beginnt ohne jede weitere zeitliche Verzögerung die Arbeit am Kleingruppenprojekt. Die einzige Zeitstruktur dieses Tages wird durch die Lage der Gelenkstellen und der Ergebnispräsentation vorgegeben.

Die Interventionsmaßnahme endet schließlich mit der Klärung offener Fragen zu Stufe 2, Weg 4 und der Verabschiedung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung.

Da für die wissenschaftliche Aufarbeitung der skizzierten Intervention eine detaillierte Datenerhebung zur Evaluation vorgesehen war, wurde auf eine abschließende Feedbackrunde verzichtet und lediglich ein emotionaler Ausklang im geselligen Kreis durchgeführt. Bei einer Wiederholung ohne umfangreiche Untersuchungsmethoden, erfolgt an dieser Stelle eine Kurz-Evaluation der gesamten Fortbildungsmaßnahme unter Einsatz geeigneter Mittel.

## 7. Wissenschaftstheoretische Grundlagen

Nach der Darstellung grundsätzlicher Wesensmerkmale von erwachsenbildnerischen Maßnahmen, den Erwartungen, die an sie gestellt werden und ihre Einordnung in das Leitbild des lebenslangen Lernens hat sich die Arbeit mit den speziellen Anforderungen an Lehrerfortbildungen beschäftigt. Schließlich wurde ein Fortbildungskonzept skizziert, welches in seiner Grundkonfiguration bereits mehrfach erprobt und evaluiert wurde. Dieses Konzept wurde, analog einem leeren Container, mit den spezifischen Anforderungen und Inhalten einer Lehrerfortbildung zur Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub und der PROGRESS-Methode befüllt und schließlich zum Einsatz gebracht.

Im weiteren Verlauf dieser Forschungsarbeit soll nun der Frage der Wirksamkeit dieser Maßnahme nachgegangen werden. Speziell der Fähigkeit, das komplexe pädagogisch-didaktische Konzept, welches hinter dem Kleingruppenprojektmodell nach Traub steht, konzepttreu an Lehrerinnen und Lehrer zu vermitteln.

Um eine Antwort auf diese und weitere untergeordnete Fragestellungen zu finden, müssen wissenschaftliche Forschungsinstrumente und Verfahren zum Einsatz gelangen, deren theoretische Grundlagen nachfolgend beschrieben und eingeordnet werden sollen. Ihre genaue Kenntnis und Beachtung entscheiden maßgeblich über die Güte der im Forschungsprozess gewonnenen Daten. Vor diesem Hintergrund erfolgt in diesem Kapitel eine ausführliche und differenzierte Darstellung.

Im Anschluss an diese allgemeinen Betrachtungen erfolgt in Kapitel 8 die Exemplifizierung auf dieses konkrete Forschungsvorhaben.

### 7.1 Vom Verhältnis von Theorie und Praxis

*„Jede Theorie muss ihr Thema idealisieren. Realität ist überhaupt nur theoretisch bearbeitbar, wenn aus der Fülle des empirischen Geschehens einige wenige Aspekte hervorgehoben und andere vernachlässigt werden“.*

*(Schüle & Reitze 2012, S. 228)*

„Praxis ist zwar kein nomologischer, sondern ebenfalls ein autopoetischer Prozess, aber sie trifft definitive Entscheidungen. Sie legt sich fest, wählt eine Option aus, realisiert sie und schafft dadurch eine neue Wirklichkeit, die durch die Ent-

scheidung bestimmt ist“ (Schülein & Reitze 2012, S. 228). Schülein & Reitze greifen in ihrer Darstellung der Wissenschaftstheorie den historischen Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis (und somit den Zwiespalt zwischen induktivem oder deduktivem Primat) auf und führen ihn bis in die Anfänge der antiken Philosophie zurück. Dabei wird deutlich, dass beide Begriffe – nebst ihrem gedanklichen Gebäude und ihrer faktischen Auswirkungen auf die Lebenswirklichkeit – einander bedingen und sogleich ausschließen. Die Analogie zur Heisenbergschen Unschärferelation der Quantenphysik ist naheliegend: Die Geschwindigkeit und der Ort eines Elementarteilchens können niemals gleichzeitig bestimmt werden. Würde die Praxis innehalten, um sich zu reflektieren und sich in ihrem Erkenntnisprozess selbst zu beobachten, hätte sie sich in Theorie aufgelöst. Das Wesen der Praxis liegt demnach in der Aufrechterhaltung des Prozesses. Die „Fülle des empirischen Geschehens“ (siehe Zitat oben) schafft den Handlungsdruck, der ein Innehalten im Prozess zum Zwecke des Erkenntnisgewinns geradezu unmöglich erscheinen lässt.

Treten im praktischen Handlungsprozess Probleme auf, die nicht automatisch durch nomothetische Konnotationen ihre Lösungen in sich tragen und werden schließlich diese Probleme und Störungen durch die Fliehkräfte des Prozesses nach außen getragen, so entsteht das Bedürfnis nach Theorie. Lehrerinnen und Lehrer müssen ihr unterrichtliches Verständnis und Handeln unter den Bedingungen einer sich rasch verändernden Umwelt anpassen und modifizieren. Durch ihren Ausbildungsgang sollten sie in der Lage sein, selbst diese Modifikationen effizient und zielorientiert herbeiführen zu können. Die Realität zeigt hingegen ein anderes Bild (vgl. hierzu Wahl 2006, 1991; Traub 2012; Renkl 1996 u.a.m.). Im Zuge der öffentlichen Schulqualitäts-Debatten wird dem Thema Lehreraus und -weiterbildung eine neue und bedeutende Rolle zugewiesen. Die Suche nach neuen und nachhaltig wirkenden Fortbildungskonzeptionen ergeht als Auftrag an die Wissenschaft, deren Aufgabe Brosius, Haas & Koschel folgendermaßen beschreiben: “Die Wissenschaft ist nach unserem Verständnis ein Teil der Gesellschaft und hat eine dienende Funktion: Sie soll vor allem zur Lösung von Problemen, die die Gesellschaft hat, beitragen. Wissenschaft kann deshalb nie Selbstzweck sein (...)“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 7).



Die Wissenschaft soll demnach nach den Ursachen, Wirkungen und Zusammenhängen hinter den Phänomenen der Wirklichkeit forschen, Erkenntnisse gewinnen, diese in Theorien mit möglichst großer und hinreichend sicherer Erklärungswirksamkeit überführen und der Gesellschaft anschließend zur Verfügung stellen. „Das Ziel von Theorien ist ein *logischer* Zugang zur Welt. Dies ist (...) gerade *kein* praktischer Zugang, sondern setzt Praxis zunächst einmal außer Kraft, um sich überhaupt entwickeln zu können. Praxis soll funktionieren; Theorie soll stimmen – das sind unterschiedliche Ziele, die auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden“ (Schüle in & Reitze 2012, S. 227; Hervorheb. im Original).

Setzt man nun beide Postulate zu einander in Bezug – Wissenschaft und Theoriebildung ist kein Selbstzweck sowie Theorie muss sich elementar von der Praxis ablösen – dann steht man vor einem Dilemma. Brosius, Haas & Koschel schlagen zur Lösung dieses Problems eine empirische Forschungsstruktur vor, welche den wissenschaftlichen Gütekriterien deutlich verpflichtet ist, zu einer Theoriebildung führt und die am Ende eine Transformation der Ergebnisse in die Praxis, nach der Rückbindung an die Forschungsfragestellungen, ermöglicht.

Ihrem Modell liegen Überlegungen des „logischen Empirismus“ zugrunde, einem empirischen Wissenschaftsprinzip, welches ein deduktives Vorgehen als zielführend erachtet. „Der sogenannte *logische Empirismus* als Weiterentwicklung geht vom Prinzip der *Deduktion* aus. Durch die Bildung einer Hypothese unterstellt man eine Gesetzmäßigkeit, die man durch die Beobachtung der Realität (Erfahrung = Empirie) überprüfen kann. Ohne die Hypothesenbildung könnte man die Erfahrung zur Bildung der Gesetzmäßigkeit gar nicht machen“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 24; Hervorheb. im Original).

Bei der Betrachtung der nachfolgenden Überblicksdarstellung wird deutlich, dass das Modell den spezifischen Anforderungen und Bedürfnissen der empirischen Sozialforschung Rechnung trägt und darauf speziell abgestimmt ist. Es ist in die drei Teile Entdeckungs-, Begründungs-, und Verwertungszusammenhang gegliedert.



## 7.2 Aufbau und Ablauf des empirischen Forschungsprozesses

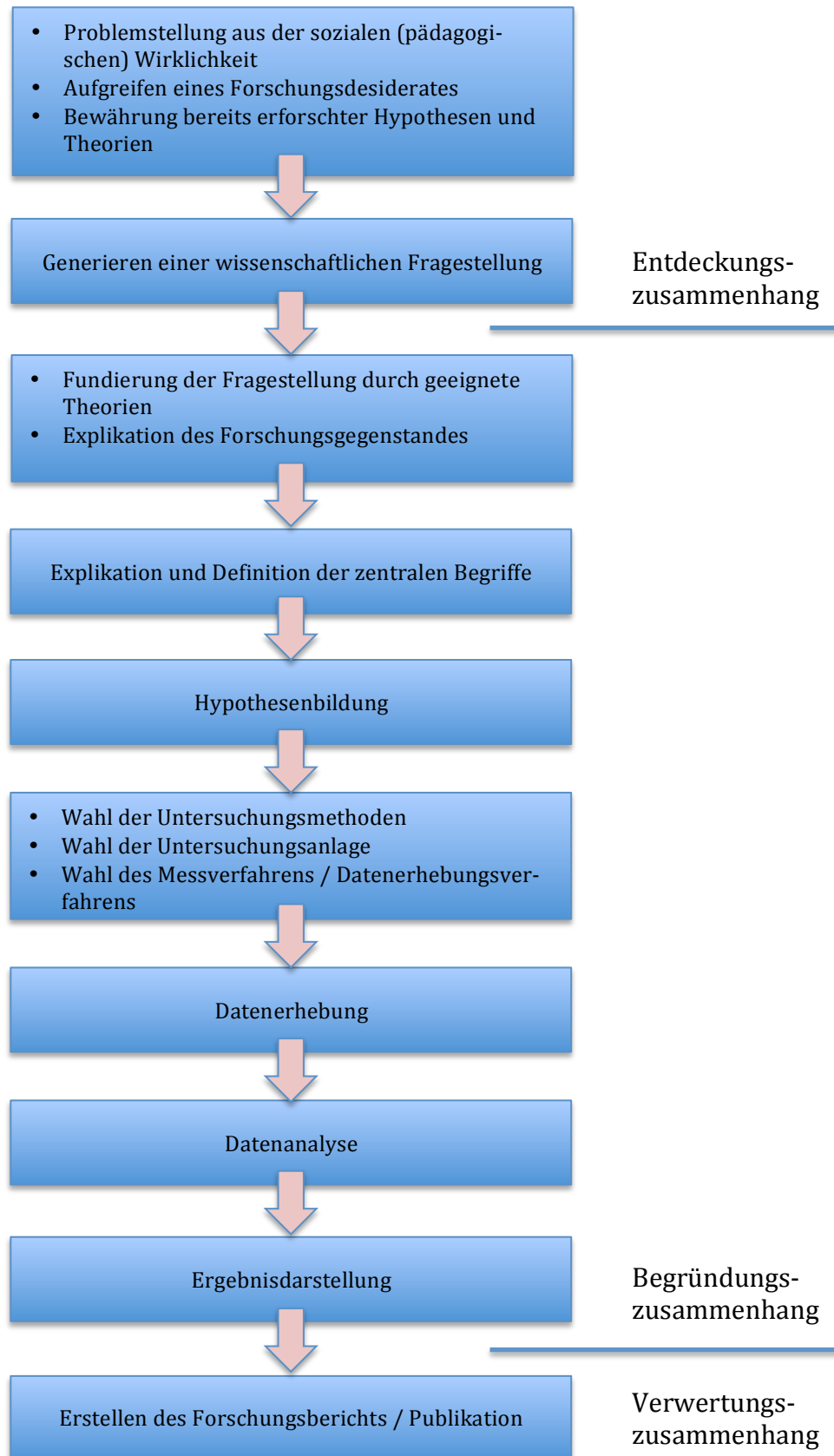


Abbildung 5: Der Ablauf des empirischen Forschungsprozesses; nach Brosius, Haas & Koschel (2012), S. 26

Diese Überblicksdarstellung findet sich in ähnlicher Form auch bei anderen Autoren. Arndt Bröders Planungsmodell (Bröder 2011, S. 117, Abb. 15) zeigt einen nahe verwandten, aber vereinfachten Aufbau. Eid, Gollwitzer & Schmitt verzichten zwar auf eine zusammenfassende grafische Darstellung, beschreiben aber den Aufbau eines Forschungsprojekts ebenfalls dem dargestellten und nachfolgend erläuterten Modell entsprechend (Eid, Gollwitzer & Schmitt 2011, S. 7-18). Auch bei König & Bentler sind die dargestellten Abfolgeschritte in diese Form und mit denselben Intentionen beschrieben (König & Bentler 2010, S. 176).

### 7.2.1 Der Entdeckungszusammenhang

Das Initialstadium eines Forschungsvorhabens ist durch das Auftreten eines oder mehrerer Probleme aus der sozialen Wirklichkeit gekennzeichnet. Für *diese* Arbeit sind es unter anderem die Probleme beim Transfer von (neuem) Wissen in das Professionshandeln von Lehrerinnen und Lehrern, die ungenügende Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf die neuen Anforderungen sowie die Bewertung von Projektarbeit und die hohen Erwartungen, die durch die bildungspolitischen Vorgaben an Einzelschulen hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung herangetragen werden. Ebenso können Fragen, die aus vorangegangenen Forschungsprojekten hervorgegangen sind (Forschungsdesiderate), eine weitere dezidierte wissenschaftliche Untersuchung notwendig machen.

Die Grundannahme des *kritischen Rationalismus*, der maßgeblich durch Karl Popper (1935) eingeführt und vertreten wurde, besteht darin, dass allgemeingültige wissenschaftliche Theorien niemals verifiziert, sondern allenfalls falsifiziert werden können (vgl. Schüle & Reitze 2012, S. 155-163 und Brosius, Haas & Koschl 2012, S. 24-26; Schurz 2008, S. 15-17). Der Versuch, eine wissenschaftliche Theorie als absolut gültig zu verifizieren, würde zu einer unendlichen Anzahl von notwendigen Beweisführungen zwingen, die naturgemäß in dieser Form nicht möglich sind. Hingegen würde eine einzige (valide) widersprüchliche Untersuchung eine Hypothese oder Theorie in ihrer Erklärungsgültigkeit widerlegen, also außer Kraft setzen<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Prominent ist das Beispiel mit den schwarzen Schwänen. Die Aussage, alle Schwäne sind weiß, kann mit dem Auffinden auch nur eines schwarzen Schwanes falsifiziert werden. Man müsste demnach alle Schwäne, die jemals gelebt haben und alle Schwäne, die je leben werden, kennen, um die Hypothese, alle Schwäne sind weiß, zu verifizieren. Naturgemäß ist dies jedoch nicht möglich.

Popper folgerte aus dieser Annahme, dass Theorien immer nur den Status „vorläufiger Hypothesen“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 24) besitzen. „Positive empirische Belege sind für vorläufige Hypothesen demnach logisch irrelevant: Obwohl sie deren Brauchbarkeit bestätigen, können sie nie zu ihrer endgültigen Verifikation beitragen. Negative, widersprechende empirische Belege dagegen können eine Theorie sofort falsifizieren“ (ebd.). Die Kritik an einem derartigen Vorgehen leitete den Erkenntnisphilosophischen Diskurs über eine lange Zeit hinweg (vgl. Schüle in und Reitze 2012). In der Weiterentwicklung des kritischen Rationalismus wurde der Begriff *Grad der Bewährung* durch Popper selbst ins Gespräch gebracht. Vereinfacht dargestellt besagt er, dass die Belastbarkeit einer Hypothese mit steigender Anzahl an bestätigenden Ergebnisbefunden zunimmt. Hypothesen, die mit einem hohen Maß an validen wissenschaftlichen Bestätigungen ausgestattet sind, werden durch einzelne widersprechende Belege nicht zwingend zu Fall gebracht (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 25).

Für die Implementierung der PROGRESS-Methode wurde ein Fortbildungskonzept ausgewählt, welches bereits mehrfach im Rahmen anderer Forschungsprojekte zum Einsatz kam (vgl. Wahl 2006; Traub 1999; Bernhart 2012). Mit jeder weiteren wissenschaftlichen Evaluation wächst der Bewährungsgrad dieses Konzeptes und es stehen zusätzliche empirische Werte zur Verfügung, die der Feinjustierung zukünftiger, jeweils spezifischer Anwendungssituationen dienen können.

Problemstellungen, Forschungsdesiderate oder das Ausloten einer vorläufigen Hypothese (Bewährungsgrad) müssen zu ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung in wissenschaftliche Fragestellungen münden. Diese Forderung begründen Brosius, Haas & Koschel mit der systematischen und zielgerichteten Struktur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 12-17). Die Forschungsfragestellung fokussiert somit den Blick auf die Problemstellung und bietet eine wichtige Orientierungshilfe im gesamten Forschungsprozess und -zeitraum (unter anderem bei der anschließenden Literaturanalyse). Bröder verweist darauf, dass die meisten Forschungsfragen jedoch nicht hypothetisch-synthetischer Natur sind, sondern sie entstanden, weil vorangegangene Untersuchungen „unerwartete und erklärungsbedürftige Ergebnisse erbracht haben“ (Bröder 2011, S. 117-118).

Bei der abschließenden Ergebnisaufbereitung findet eine Rückbindung an die Initialfragen der konkreten Forschungsarbeit statt. „Am Anfang einer wissenschaftlichen Untersuchung steht immer eine Fragestellung. Es wird die Frage formuliert, die in der Untersuchung beantwortet werden soll“ (Hauser & Humpert 2009, S. 35).

### **7.2.2 Der Begründungszusammenhang**

Anhand der zentralen Fragestellungen wird in dieser Phase der wissenschaftlichen Arbeit die einschlägige Theorie aufgearbeitet, der aktuelle Forschungsstand in der gängigen Literatur erfasst und für den eigenen Forschungsprozess erschlossen und nutzbar gemacht (vgl. Hauser & Humpert 2009, S. 35; Bröder 2011, S. 124). Hier können Überlappungen mit bereits bestehenden Forschungsfragen, beziehungsweise Forschungsergebnissen erkannt werden, ebenso wie noch unbearbeitete Teilbereiche der Problemstellung.

Der Einstieg in die Phase der Datengenerierung ist ein sensibler Abschnitt im Forschungsverlauf. Um eine möglichst günstige Kosten-Nutzen-Relation, die Brauchbarkeit der erhobenen Daten und die Güte der Untersuchung sicherzustellen, ist eine weitere Destillation und Klärung der zentralen Begriffe notwendig. Sie werden semantisch und syntaktisch genauer definiert und begrenzt, wobei hier Definition die wissenschaftlich exakte und systematische Beschreibung einer Sache meint. Definitionen im wissenschaftlichen Sinn benennen die nächst höhere Kategorie (*genus proximum*) und die Begrenzung hin zu den nahe stehenden Begriffen oder Dingen auf derselben Ebene (*differentia specifica*). Eine Lehrerfortbildung zur PROGRESS-Methode ist eine Maßnahme der Erwachsenenbildung (*genus proximum*) und unterscheidet sich maßgeblich von den Maßnahmen der Lehrerausbildung (*differentia specifica*) (vgl. Hauser & Humpert 2009, S. 35).

Im nächsten Verfahrensschritt erfolgt die Bildung und Benennung der Forschungshypothesen; einfacher Sätze, die eine Aussage, eine Vermutung zum Forschungsgegenstand hin treffen und die in den anschließenden Arbeitsphasen verschiedenen Versuchen der Falsifikation bzw. der Verifikation (vgl. kritischer Rationalismus; Popper, Bartley & Miller) unterworfen werden.

„Falls die Überprüfung der Hypothesen oder die Beantwortung der Fragen auf Grund rein theoretischer Überlegungen nicht hinreichend zum Ziel führt, wird das Sammeln von Beobachtungen und primären Erfahrungen notwendig. Eine empirische Untersuchung ist nötig“ (Hauser & Humpert 2009, S. 36). Mit diesen Worten ist der nächste Teil der Forschungsstruktur von Brosius, Haas & Koschel (Abb. 3), die Auswahl der Merkmale, die gemessen werden sollen, die Methodenwahl sowie die Auswahl der Messverfahren, kurz umrissen. „Wenn man vielleicht auch schon eine Vorstellung entwickelt hat, welche Methode wohl am besten geeignet wäre, so kann man streng genommen erst auf Basis der Begriffsdefinitionen und Hypothesen entscheiden, welche Methode tatsächlich die richtige ist. In dieser Phase des Begründungszusammenhangs wird die komplette Untersuchung konzipiert: Welche Methode? Experiment – nicht-experimentell? Qualitativ oder quantitativ?“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 28).

In der Regel legen pädagogische Fragestellungen spezifische Untersuchungsanlagen nahe: Die Beobachtung, die Befragung und seltener das Experiment.

### 7.2.3 Datenerhebung

#### Experiment

Experimente sind geeignet, spezielle Ursache-Wirkungsverhältnisse offenzulegen. Dazu wird das zu untersuchende Merkmal künstlich herbeigeführt um es systematisch zu beobachten und die relevanten Daten zu erfassen. Dabei werden diejenigen Faktoren, die die Beschaffenheit des Merkmals beeinflussen, Variablen genannt. Das Experiment grenzt sich demnach zu den anderen Methoden der empirischen Untersuchung ab, da es „die aktive Manipulation einer Variablen enthält, um die Auswirkungen dieser Variation auf eine andere Variable zu beobachten“ (Bröder 2011, S. 60).

Variablen teilen sich in drei Kategorien auf: unabhängige Variablen (Treatmentvariable), abhängige Variablen (Responsevariable) und störende Variablen. Die abhängige Variable ist diejenige, auf die die Forschungsfrage gerichtet ist: *Neigen Kinder durch die Nutzung von gewalthaltigen Medieninhalten selbst zu Gewalt?* Die unabhängige Variable ist jene, die gezielt manipuliert wird, um auf die abhängige Variable einzuwirken: *Konsum von gewalthaltigen Spielfilmen, Konsum von gewalthaltigen Computerspielen, Einwirkungsdauer, Schnittgeschwindigkeit der Gewaltszenen usw.* Die Störvariablen sind diejenigen Einflüsse, die zufällig auftreten.

ten, die innerhalb der Experimentanordnung, in der Person des Experimentleiters oder der Heterogenität der Merkmalsträger begründet liegen. Für die Güte eines Experiments ist die lückenlose und plausible Beschreibung und Darstellung der Versuchsanordnung, der Datenerhebung und der Datenauswertung unabdingbar. Experimente „(...) sollten wiederholbar sein: Wenn andere Forschende dasselbe Experiment nochmals durchführen wollen, sollte es so gut beschrieben sein, dass die Wiederholung ohne größere Schwierigkeiten erfolgen kann (Replikation). So sollte die erneute Herstellung der Situation keine Probleme bereiten. Der Umgang mit den Variablen und dem Ausschluss von Störvariablen sollte in derselben Weise nachvollzogen werden können wie in der Urversion des Experiments. Und weiter sollte das Experiment variierbar sein, d.h. es sollte möglich sein, das gleiche Experiment mit Variablenmanipulation durchzuführen“ (Hauser & Humpert 2009, S. 32).

Experimente im pädagogischen Forschungsbereich sind häufig durch eine gewisse Künstlichkeit in der Durchführungssituation gekennzeichnet. Die gezielte Herbeiführung der Situation, die Kontrolle der Variablen und die große Zahl an störenden Einflüssen machen eine solche Untersuchungsanordnung sehr kompliziert und aufwändig. Quasiexperimentelle Verfahren können hier als eine „weichere“ (vgl. Hauser & Humpert 2009, S. 33) Form des Experiments zum Einsatz kommen. Hier werden nur Ausschnitte aus der Problemstellung herbeigeführt und unter Begrenzung der Reaktionsmöglichkeiten untersucht.

### Beobachtung

Freie Beobachtungen erfolgen ohne Regeln. Ein Geschehen der sozialen Wirklichkeit wird in seiner ganzen Breite und Vielfalt beobachtet. Der Preis dieser Methode ist die Unvollständigkeit der Beobachtung an sich. Man kann nicht alle Aspekte der Wirklichkeit gleichzeitig und in ihrer vollen Wirkungstiefe erfassen.

So ist die freie Beobachtung meist ein Mittel der Exploration, der Vorerkundung von relevanten Situationsaspekten um diese dann später mithilfe systematischer Beobachtung qualitativ oder quantitativ zu erfassen.

Für systematische Beobachtungen werden im voraus bestimmte Beobachtungskriterien und bestimmte Beobachtungssituationen (Verhaltensweisen) festgelegt (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 169-172). Dabei spielt die Überprüfbarkeit

durch unabhängige Beobachter eine wesentliche Rolle: alle nachfolgenden Beobachter sollten in der Lage sein, dasselbe Beobachtungsmerkmal mit möglichst demselben Ergebnis beobachten zu können (vgl. Hauser & Humpert 2009, S. 21-24). Wichtig ist die Ausarbeitung von trennscharfen Beobachtungskategorien, die dadurch eine klare Abgrenzung zu nahe liegenden Nachbarkategorien erhalten. Im Sinne eines reliablen Untersuchungsaufbaus, werden solche Kategorien in einem „Kodierbuch“ schriftlich fixiert (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 147-148). Ebenso bedeutsam ist die Vollständigkeit der Kategorien. Wenn im Verlauf der Untersuchung bedeutsame Situationen auftreten, die eine Erweiterung oder Umkodierung notwendig machen, kann diese Nachjustierung die Qualität der gesamten Untersuchung negativ beeinflussen oder im schlimmsten Fall unbrauchbar machen (vgl. ebd.). „Vollständigkeit ist eine zentrale Forderung an ein Kategorienschema, denn nur unter dieser Voraussetzung kann die zentrale Forschungsfrage auch erschöpfend beantwortet werden“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 149). Um die Trennschärfe und Vollständigkeit des Kategorienschemas und der Kodieranweisung festzustellen, sind Probekodierungen und Kodierungssitzungen unumgänglich (ebd.).

### Befragung

„Menschen sind Produkt und Schöpfer von Kultur und leben in ihren spezifischen Lebenswelten. Den von ihnen entwickelten spezifischen Ansichten von der Welt, von sich selbst, ihren Werten, Normen und Verhaltensweisen können wir uns annähern, indem wir mit ihnen reden, uns ihre Lebensgeschichten und Lebensansichten erzählen lassen. Auf diese Weise können wir ihr jeweiliges Sein, Denken und Handeln vor dem Horizont ihrer Biografie und Lebenswelt rekonstruieren, um sie so besser zu verstehen“ (Friebertshäuser & Langer 2010, S. 437). Mit diesen Worten eröffnen die beiden Autorinnen ihren Artikel zur Beschreibung von Interviewpraxis und Interviewmethoden in der Erziehungswissenschaft und erklären somit eine mögliche Form der Befragung. Brosius, Haas & Koschel nennen die Befragung die „zentrale Methode“ in der Sozialwissenschaft (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 79) und unterscheiden drei verschiedene Befragungsmodi: Die Befragung mittels Fragebogen (paper & pencil), das face-to-face-Interview und die Online-Befragung (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 103).



## Befragungsmodus

### *Schriftliche Befragung mittels Fragebogen (paper & pencil)*

Wenn die Fragebögen in den Händen der Befragten sind und sie diese alleine ausfüllen, ist das Verfahren durch die Versuchsleitung nicht mehr beeinflussbar. Dies kann ein Vor- aber auch ein Nachteil sein. Als Vorteil kann gelten, dass so der Ablauf der Befragung für alle Befragten derselbe ist, das Verfahren in dieser Hinsicht demnach dem Gütekriterium der Objektivität voll entspricht. Nachteilig kann es sein, dass keine Verständnisfragen oder Rückfragen zur Organisation gestellt werden können. Die Rücklaufquote ist nach den Erfahrungen von Brosius, Haas & Koschel geringer, wenn der Fragebogen den Befragten für eine Bearbeitung zu einem späteren Zeitpunkt ausgehändigt wird. Sie argumentieren mit der geringeren Motivation der Befragungsteilnehmer, wenn der soziale Kontakt zum Fragesteller (oder dessen Stellvertreter) fehlt (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 103-108). Ebenso geben die Autoren zu bedenken, dass die Bearbeitungssituation der Versuchsleitung völlig unbekannt ist. Die befragten Personen können die Fragebögen in völlig entspannter Atmosphäre oder unter belastenden Bedingungen bearbeiten und letztlich ist nicht klar, ob der Fragebogen überhaupt unter ernstesten Absichten ausgefüllt oder ob einfach nur eine Antwort – ohne nachzudenken – angekreuzt wird. Falls das Verfahren den Postweg notwendig macht, entstehen zudem, je nach Umfang der Befragung, nicht unerhebliche Kosten und weiterer organisatorischer Aufwand (vgl. ebd).

### *Onlinebefragung*

Fragebögen können als Dokument im E-Mail-Modus an die Befragten versendet werden. Nach der Bearbeitung senden die Befragungsteilnehmer die Dokumente ausgefüllt wiederum als E-Mail an den Absender zurück. Der Nachteil dieses Verfahrens liegt im notwendigen Aufwand bei den Befragten, wie auch beim Fragenden. Normalerweise sind gleiche Textverarbeitungsprogramme und häufig zusätzliche Softwarekenntnisse zur Bearbeitung der Unterlagen notwendig. Bei der zweiten Variante werden Fragen online auf dem Server des Fragenden beantwortet. Der Vorteil dieser Methode liegt in der leichten Weiterverarbeitung. Die zum Einsatz kommenden Programme und Dienstleistungsangebote beinhalten meist zusätzlich zur Datenbankfunktion verschiedene Werkzeuge zur Datenanalyse und Darstellung. Die Befragungsergebnisse liegen sehr schnell nach Beendigung der

Umfrage vor, oft stehen aufgelaufene Stände schon im Prozess für die Forscher als Prognose- und Diagnoseinformationen zur Verfügung (vgl. ebd.).

#### *face-to-face-Interview*

Interviews können voll standardisiert, als teilstandardisierte Leitfadeninterviews oder als völlig unstrukturierte Gespräche durchgeführt werden. Welche Option zum Einsatz gelangen soll, hängt vom Forschungsinteresse ab (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, S. 437-452). „Als Interview bezeichnen wir eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen. Die jeweiligen Interviewtechniken dienen der Erhebung von Auskünften und Erzählungen der Befragten, sodass sich das Interview durch einen zumeist einseitigen Informationsfluss auszeichnet“ (Friebertshäuser & Langer 2010, S. 438). Mit dieser Definition grenzen die Autorinnen das „Tandeminterview“ von anderen Formen des Interviews, wie zum Beispiel dem Gruppeninterview, der Telefonbefragung oder der schriftlichen Befragung ab. Die zeitliche Erstreckung eines solchen Gesprächs geben sie mit wenigen Minuten bis zu mehreren Stunden an (ebd.).

Ein weiteres und bedeutsames Unterscheidungskriterium der unterschiedlichen Interviewarten ist die Führung des Interviewten durch den Interviewer. Bei narrativen Interviews entscheidet der Gesprächspartner nach einer Initiierung durch den Interviewer selbstständig, wie detailreich er aus welchem Erzählbereich berichten möchte. Das narrative Interview ist eine etablierte Methode der soziologischen Biografieforschung. Diese Forschungsrichtung ist an der Generierung von Daten zu Sozialisationsprozessen, zur Rekonstruktion von „biografischen Flugbahnen“ (Bourdieu 1997, nach Brüsemeister 2000, S. 120), zu „biografischen Verlaufsformen“ und zu den prominenten Handlungsentscheidungen der Individuen im individuellen Lebenslauf interessiert (vgl. Brüsemeister 2000, S. 119-155).

#### *Leitfadeninterview*

Um spezifische Informationen über konkrete Handlungs- oder Entscheidungsabläufe zu erhalten, sind strukturiertere Interviewformen wie beispielsweise das Leitfaden- oder das Experteninterview die probateren Mittel (vgl. Friebertshäuser &

Langer 2010, S. 438). „Erzählgenerierende Interviewtechniken bringen andere Arten von Aussagen und Themen sowie anders strukturierte Daten als Leitfaden-Interviews hervor. Das mittels einer speziellen Interviewtechnik erhobene Interviewmaterial ist zumeist auf bestimmte Auswertungsverfahren zugeschnitten, was wiederum andere Interpretationsverfahren ausschließen kann“ (Friebertshäuser & Langer 2010, S. 438-439). Damit ist auch geklärt, dass die unterschiedlichen Gesprächsanordnungen zum einen unterschiedlichen Forschungsfragestellungen nachgeordnet und zum anderen, die weiteren Verfahrensschritte im Rahmen der angeschlossenen Datenauswertung weitestgehend vorgegeben sind.

„Bei Leitfrageninterviews begrenzen die Fragen den Horizont möglicher Antworten und strukturieren die Befragung“ (ebd.). Dies setzt ein gezieltes Erkenntnisinteresse beim fragenden Forscher voraus. Das heißt, er kennt den Untersuchungsgegenstand detailliert und hat bestimmte Teilbereiche und Aspekte als relevant für den weiteren Untersuchungsangriff fokussiert. „Erst auf Basis fundierter theoretischer oder empirischer Kenntnisse lassen sich die Fragen des Interview-Leitfadens formulieren“ (ebd.). Und schließlich schafft der Leitfaden die Basis, auf deren Grundlage sich die einzelnen Gespräche untereinander vergleichen lassen (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt 2011, S. 27).

Vor Beginn einer Interviewreihe muss der Strukturierungsgrad der Einzelgespräche aus Gründen der Vergleichbarkeit festgelegt werden: Werden die Fragen in der immer gleichen Reihenfolge gestellt? Ist der Frageinhalt jeweils sinngemäß gleich zu formulieren oder ist der konkrete Wortlaut grundsätzlich identisch? Wird der Interviewpartner aufgefordert, die Themenstruktur zu ergänzen oder wird er entlang der Fragenstruktur eng geführt? Sind die Nachfragen ebenfalls vorbereitet oder werden sie im Einzelfall improvisiert?

Für die Durchführung von Leitfadeninterviews ist eine gezielte Vorbereitung der Gesprächsleiter notwendig. Sie müssen hinsichtlich der Sachstruktur des Themenkomplexes detaillierte Kenntnisse besitzen, um sensibel auf die Antwort und das Antwortverhalten der Gesprächspartner reagieren zu können. Vor dem Hintergrund der Asymmetrie dieser besonderen Kommunikationsform müssen die Interviewer sich über ihre besondere Rolle im Gespräch bewusst sein, um suggestives Agieren oder unbeabsichtigte Einflussnahme auf den inhaltlichen Ge-

sprächsverlauf zu vermeiden. Friebertshäuser & Langer identifizieren verschiedene Kardinalsfehler im Rahmen des konkreten Interviewverlaufs (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, S. 440):

- Zu lange Gesprächsleitfäden können eine Tendenz zum „bürokratischen“, zügigen Abfragen von Informationen erzeugen
- Sprachliche Wendungen, die unterschwellig zu verkürztem Antwortverhalten aufrufen
- Zurückstellen von Äußerungen der Befragten
- Nichtbeachten von Aussagen
- Aufdrängen der Struktur des Interviewleitfadens
- Abstrahierender und kategorisierender Sprachgebrauch, der vom konkreten Erlebnisinhalt wegführt.

Sie schlagen daher, neben der gezielten Vorbereitung auf die Datenerhebung, eine fortwährende Reflexion der Interviewsituation, der paraverbalen Kommunikation und der erhaltenen Daten im Vergleich zu anderen Gesprächsdaten vor. Zudem können systematische Störungen die erhaltenen Daten verzerren oder tendenziell beeinflussen.

#### *Störende Einflüsse auf die Interviewsituation*

Brosius, Haas & Koschel unterscheiden in zufällige und systematische Fehlerquellen (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 209-214).

Zufällige Fehlerquellen im Rahmen der Interviewsituation können zum Beispiel die unbeabsichtigte Gesprächsunterbrechung durch dritte Personen, plötzliche Lärmeinwirkung, Veränderungen im Wohlbefinden sowohl bei der interviewenden, wie auch bei der interviewten Person, schlechte Tagesverfassung beider Gesprächspartner oder andere Unwägbarkeiten sein.

Systematische Fehler entstehen beispielsweise durch:

- Den Einsatz eines mangelhaften oder unangebrachten Messinstruments, wie zum Beispiel eine falsch oder schlecht gewählte Interviewform (Gruppen statt Einzelinterview, narratives statt Leitfrageninterview usw.)
- Suggestive Fragestellungen; zu viel oder zu wenig Gesprächsstruktur
- Erfahrungszugewinn beim Interviewer und dadurch verändertes Frage- und Gesprächsverhalten
- Informationsaustausch und dadurch Meinungsbeeinflussung innerhalb der Gruppe der interviewten Personen (vgl. ebd.)

Die Person des Interviewers (Versuchsleiter) stellt ebenfalls eine bedeutende Fehlerquelle im Rahmen der Datenerhebung dar (Versuchsleitereffekte):

- Forscher und Interviewer sind nicht identisch und beide Personen haben eine unterschiedliche Gesprächsintention, Motivation oder Interpretation
- Forscher und Interviewer sind identisch und es kommt zu einer unbewussten Beeinflussung des Gesprächspartners durch eine Inhaltsbefangenheit des Forschers
- Sympathie- und Antipathie-Effekte die durch Auftreten, Kleidung, Sprachstil, Dialekt, Attraktivität usw. seitens des Interviewers bei der interviewten Person provoziert werden
- Erwartungseffekte (Rosenthal-Effekt) können auch bei guter Kenntnis dieser Störvariablen seitens der interviewenden Person, nie gänzlich ausgeschlossen werden (vgl. dazu die Darstellung in Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 212-213)

Teilweise können die systematischen Fehlerquellen durch spezielle Verfahren und Forschungsdesigns aufgedeckt und in der Folge kontrolliert werden, zum Beispiel durch eine „Doppel-Blind-Anordnung“ im Untersuchungssetting *Experiment* oder durch eine Experimentwiederholung mit anderen Versuchsleitern. Für das Untersuchungsdesign *Befragung* sind Kontrollbestrebungen naturgemäß deutlichere Grenzen gesetzt. Bei einer Befragungswiederholung unter Verwendung desselben

Leitfadens werden erwartungsgemäß unterschiedliche Antwortvarianten entstehen, da die große Anzahl von störenden oder sekundären Variablen für die Wiederholung nicht stabil gehalten werden können (vgl. ebd.). Auch memorieren die interviewten Personen Teile der vorherigen Befragung und antworten nicht nach erneuter Reflexion, sondern nach Erinnerungsinhalt.

### *Frageform und -inhalt*

„Fragen zählen in empirischen Arbeiten zu den am häufigsten verwendeten Methoden der Datenerhebung; sei es ausschließlich in den verschiedenen Formen der Befragung oder als Teil anderer Methoden, so z.B. bei der Soziometrie und der Gruppendiskussion sowie im Experiment“ (Friedrichs 1984, nach Konrad 2010, S. 4).

Die wissenschaftliche Fragestellung unterscheidet sich von der Alltagsfrage nach Konrad am deutlichsten in der „(...) theoriegeleiteten Kontrolle der gesamten Befragung“ (Konrad 2010, S. 5), das heißt, setzt ein Forscher das Instrument der Befragung im wissenschaftlichen Kontext ein, trägt er die Verantwortung für den theoriegeleiteten Ablauf seines Erkenntnisgewinns und für die Einhaltung der einschlägigen Qualitätskriterien Reliabilität, Validität und Objektivität der Untersuchung.

Für schriftliche Befragungen als Instrument der Datengewinnung, stellt die Frageformulierung eine evident wichtige Größe dar. Aber auch im Rahmen eines mündlichen Interviews erwächst der Frageformulierung eine bedeutende Rolle im Gesprächsverlauf. Brosius, Haas & Koschel unterscheiden zunächst in sogenannte *Programmfragen*, das sind diejenigen Fragen, die der Forschungshypothese zugrunde liegen und auf die der Forscher Antworten finden möchte. Selten wird er jedoch diese Fragen direkt an seine Gesprächspartnerin, seinen Gesprächspartner in dieser Form richten. Vielmehr transformiert er die Programmfragen in *Testfragen* (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 91). *Testfragen* richten sich an den Interviewpartner und sind mit den Programmfragen nicht identisch. Eine Programmfrage im konkreten Untersuchungsbereich lautet: *Ist die SCHILF-Fortbildungsform besser zur Implementierung der PROGRESS-Methode geeignet als die Regionale Lehrerfortbildung?* Eine mögliche Testfrage zu dieser Pro-

grammfrage lautet sinngemäß: *Für wie bedeutsam halten sie die Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern, wenn die PROGRESS-Methode an ihrer Schule eingeführt werden soll?* Es ist also eine wichtige Aufgabe der Forscherin, des Forschers, die Testfragen im Interviewleitfaden an konkrete Bezüge zu binden, zu denen die Befragten von ihren individuellen Erfahrungen, Einsichten und Emotionen berichten können. Dabei sollten die Fragen so formuliert sein, dass sie jeder im Testfeld gut verstehen und schnell erfassen kann. Der Einsatz von Fremdwörtern und komplizierten syntaktischen Satzstrukturen wird dabei weitestgehend vermieden. Beides verleitet die antwortenden Personen dazu, ebenfalls in derartigen Konstrukten zu antworten, dabei werden wichtige mentale Ressourcen für die Sprachkontrolle gebunden, die dadurch nicht mehr für die Bildung der Proposition zur Verfügung stehen (vgl. ebd.).

### *Fragetypen*

Grundsätzlich lassen sich verschiedene Fragetypen voneinander unterscheiden (vgl. Konrad 2010, S. 13; Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 94-99; Hauser & Humpert 2009, S. 25-27).

Mit Sachfragen werden materielle und faktische Tatsachen erfasst. Beispielsweise: *Haben sie heute unterrichtet?* oder *Wie viele Stunden pro Woche unterrichten sie?* Sachfragen sind einfach zu beantworten, benötigen kaum Bedenkzeit und sind in der späteren Rekonstruktion in der Regel einfach auszuwerten und meist auf einer Nominalskala darstellbar.

Wissensfragen richten sich an den Wissensbestand der interviewten Personen, beispielsweise *Welche Methoden des wechselseitigen Lehren und Lernens kennen sie?* Mit Wissensfragen sollten Interviewer sensibel arbeiten: Sind sie zu schwer, zu speziell oder zu viele, besteht die Gefahr, die interviewten Personen zu frustrieren oder für die weitere Befragung zu demotivieren.

Mit Einstellungs- und Meinungsfragen lotet man die Beziehung zwischen den befragten Personen und sachlichen Dingen, sozialen oder geistigen Konstrukten oder Faktenlagen aus. Ein Beispiel: *Für wie sinnvoll halten sie die Zusammenarbeit in der Kleingruppe während dieser Fortbildung?* oder *Wie zufrieden sind sie selbst mit ihrem Umsetzungserfolg hinsichtlich der Fortbildungsinhalte?* Um den Befragten die Antwort zu erleichtern oder ein einheitlicheres Antwortmuster zu erhalten, können sogenannte *semantische Differentiale* vorgelegt werden. Das sind



gegensätzliche Attribute, die abgestuft ausgewählt werden können: *sehr zufrieden – gar nicht zufrieden; sehr sinnvoll – weder effektiv noch sinnvoll*. Die Gefahr beim Einsatz von semantischen Differentialen ist die Abkürzung des Reflexionsprozesses bei den Befragten und ein möglicher Verlust an tiefer differenzierteren Bezügen der interviewten Personen zum Konstrukt.

Mit Verhaltensfragen wird das tatsächliche Verhalten oder Agieren der befragten Personen erfasst: *Welche der Methoden aus dem wechselseitigen Lehren und Lernen haben sie in ihrem Unterricht eingesetzt? oder in welcher Funktion haben Sie am KOPING-Treffen teilgenommen?* Fragen dieses Typs sollten so gestellt sein, dass eine Erinnerung an das befragte Konstrukt gut möglich ist, ansonsten erfährt man unter Umständen eher etwas über die Einstellung zum eigenen Verhalten als über das konkrete Verhalten selbst.

Mit den Funktionsfragen wird das Interview gesteuert beziehungsweise moderiert. Eisbrecherfragen dienen der Anbahnung einer angenehmen und konstruktiven Gesprächsatmosphäre, sie bauen also zunächst den sozialen Kontakt zwischen Interviewer und Interviewten auf. Fragen dieser Art sind leicht zu beantworten und für die Datengewinnung meist nicht von Bedeutung. Im Unterschied zur Erzählung kurzer Episoden zur Einstimmung, bereiten Eisbrecherfragen die Kommunikationspartner bereits auf die Rollenverteilung im eigentlichen Interview vor: *Wie groß ist eigentlich ihr Kollegium? oder Das ist ein schöner Raum, wofür nutzen sie ihn?* Überleitungsfragen spielen bei der schriftlichen Befragung eine weitaus größere Rolle als beim Interview. Diese Aufgabe kann hier auch durch kurze Moderationseinschübe der interviewenden Person geleistet werden. Grundsätzlich besteht die Aufgabe der Überleitungsfragen – auch im Rahmen der mündlichen Befragung – darin, semantische Kohärenz herzustellen, auf bereits angesprochene Themenbereiche nachzufassen, beziehungsweise zu rekurrieren, und den Gesprächsverlauf geschmeidig zu halten.

„Eine weitere Gruppe von Fragen sind die sogenannten Kontrollfragen. Das sind Fragen, mit denen in einer alternativen Formulierung an anderer Stelle noch einmal abgefragt wird, was weiter vorne schon erhoben wurde. Solche Kontrollfragen dienen vor allem in sensiblen Bereichen dazu, aufzudecken, ob der Befragte konsistent antwortet“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 98).

Brosius, Haas & Koschel sehen in den Funktionsfragen (Eisbrecher-, Überleitungs- und Kontrollfragen) ein Steuerungsinstrument im Rahmen einer mündlichen

Befragung. Zusätzlich geben sie Hinweise auf die Qualität der Antworten einer interviewten Person, ohne direkten Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Forschungsfragestellung (vgl. ebd.).

Eine weitere Differenzierung der Frageform ist die Unterteilung in offene und geschlossene Fragen. Konrad nennt offene Fragen solche, die keine Antwortvorgaben enthalten und deren Antwort der Befragte selbst formulieren muss. Er sieht ihren Einsatzbereich vor allem dort, wo Einstellungen und Werthaltungen von Personen erfasst werden sollen, über die bisher nur wenige Informationen vorliegen. Dort, wo der „Bezugsrahmen des Befragten ermittelt werden soll“ oder wo die differenzierte Expertise von Fachleuten eingeholt werden muss (vgl. Konrad 2010, S. 14). Brosius, Haas & Koschel nennen die offenen Fragen auch die „W-Fragen“ und charakterisieren sie als solche Fragen, auf die befragte Personen nach „Belieben“ antworten können (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 81). Nach ihrer Auffassung dient dieser Fragetypus der Exploration des möglichen Meinungsspektrums der Befragungsteilnehmer beziehungsweise der Stichprobe zu einem Interessensgebiet der Forschungsfragestellung, was naturgemäß in neuen, noch unbekannten Forschungsgebieten meist der Fall ist. Zwangsläufig ziehen offene Fragen eine aufwändige Nachbereitung durch Kategorisierung nach sich. „Offene Fragen führen zu Antworten mit größeren Textmengen, die vor einer Auswertung durch Kategorisierung quantifiziert werden können“ (ebd.).

Entsprechend tragen geschlossene Fragen die Antwortoption schon in sich, die Befragten können dann entlang einer Skalierung antworten oder sie lokalisieren ihre Antwort innerhalb eines semantischen Differentials (siehe oben).

Die geschlossenen Fragen untergliedert Konrad weiter in:

- Identifikationsfragen: wer, wo, wann, wie viele, welche, warum ...?
- Selektionsfragen: es stehen eine oder mehrere Antwortmöglichkeiten zur Verfügung
- Ja-Nein-Fragen: die Antwort ist auf die Option ja oder nein begrenzt (Konrad 2010, S. 16)

„Geschlossene Fragen geben den Befragten eine eng begrenzte Anzahl von Antwortalternativen (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 82). Die Antwortalternativen können auf einer der drei Skalen *Nominal*-, *Ordinal*- oder *Intervallskala* verortet werden. Über die Auflösung in einer Nominalskala werden in der Regel dichotome Aussagen möglich: *groß – klein*; *viel – wenig*; *ja – nein* usw. Durch den Einsatz einer Ordinalskala können Antworten in ein Ranking gebracht werden und mit der Verwendung einer Intervallskala ist die Vergabe eines absoluten Wertes für die erhaltenen Antworten möglich (vgl. ebd.).

Je nach gewünschter Differenziertheit der Antwortinformation müssen die Ordinal- und Intervallskalen entsprechend angepasst sein. Für das Erfassen von Meinungen, Einstellungen und Verhalten schlagen Brosius, Haas & Koschel, aber auch Hauser & Humpert Skalen zwischen fünf und höchstens neun Abstufungen vor. Erstgenannte Autoren sehen ansonsten eine Differenziertheit „vorgegaukelt, die so nicht existiert“, da die Befragten sich im ersten Schritt relativ zur Skalenmitte einstufen und von dort aus eine tendenzielle Aussage treffen, wobei die Extremausprägungen in der ganz überwiegenden Anzahl der Antworten vermieden wird. Schließlich muss bei der Auswahl der Skala noch entschieden werden, ob die Antwortenden einen mittleren Wert angeben können oder ob sie zu einer Positionierung gezwungen werden sollen. Beide Optionen haben den Autoren zufolge ihre eigenen Vor- und Nachteile. Sie geben zu bedenken „Es geht also nicht darum, den höchsten Grad an Differenziertheit herauszuholen, sondern die Antwortmöglichkeiten so zuzuschneiden, dass diese von den Befragten sinnvoll bewältigt werden können“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 86).

Gerade die einfache und realitätsnahe Beantwortung sei die Stärke von geschlossenen Fragestellungen – sei es in der schriftlichen, wie auch in der mündlichen Befragung (vgl. ebd.).

Die folgende Übersicht soll den Einsatzbereich sowie die Vor- und Nachteile offener und geschlossener Fragen zusammenfassend darstellen (nach Konrad 2010, S. 14 und Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 80-83):

offene Fragen	geschlossene Fragen
Keine feste Antwortmöglichkeit	Antwortmöglichkeit ist vorgegeben
Befragte Personen müssen sich an etwas erinnern und die Gedächtnisinhalte kommunizieren	Befragte Personen müssen etwas wiedererkennen
Sind für einen Vortest gut geeignet (Exploration)	Müssen vor ihrem Einsatz gut reflektiert und „sauber durch Vortest konstruiert“ werden
Unwissenheit, Missverständnisse, Bezugssysteme treten offen zutage	Hintergründe der Antwort oft nicht erkennbar
Liefern hauptsächlich qualitative Informationen	Liefern hauptsächlich quantitative Informationen
Schwierig und aufwändig in der Auswertung	Schnell und einfach auszuwerten
Ausführliche und umfassende Aussagen möglich	Eng geführte Aussagemöglichkeiten ohne tiefere Reflexion
Weniger Ermüdung, da höhere mentale Aktivität gefordert wird	Schnellere Ermüdung, da mental abgeschaltet werden kann

(Tabelle 2: offene versus geschlossene Interviewfragen; nach Konrad 2010, S. 14)

#### 7.2.4 Unerwünschte Effekte und Fehlerquellen im Interview

Selbst bei sorgsamer Fragenkonstruktion und guter Vorbereitung von Befragungen, kann es zu unerwünschten Effekten beim Antwortverhalten der Befragten kommen. Ein Teil der Effekte kann durch das Setting der Befragung gemildert werden, ein anderer Anteil muss als gegeben hingenommen und entsprechend in der Auswertung der Daten berücksichtigt werden. Dabei ist es hilfreich, wenn Begleitinformationen, wie beispielsweise paraverbales und non-verbales Verhalten im Interview, die Bedingungen der Befragungsumgebung und der Befragungskontext dokumentiert und entsprechend bei der Datenauswertung als Meta-Information zur Verfügung stehen.

### *Kognitive und affektive Ausstrahlungseffekte*

Im Rahmen von schriftlichen und mündlichen Befragungen spielt die Reihenfolge der Einzelfragen eine bedeutende Rolle. Konrad nennt diesen Effekt „Priming-Effekt“ (Konrad 2010, S. 35). Wenn eine Wissensfrage zum Beispiel die Namen der Methoden des Wechselseitigen Lehren und Lernens (WELL) erfassen möchte und eine nachfolgende Verhaltensfrage nach den tatsächlich im eigenen Unterricht eingesetzten Methoden fragt, dann ist die Wahrscheinlichkeit entsprechend hoch, dass die zuvor genannten Methoden des WELL angegeben werden. Brosius, Haas & Koschel gehen jedoch davon aus, dass der „Priming-Effekt“ im Interview weniger zum Tragen kommt, da die Gesprächssituation ein Nachfragen, weiter Ausführen oder Explizieren zulässt (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 86). Allerdings liegt hier auch ein Widerspruch versteckt: Falls der Interviewer deutlich explizierend oder klärend in den Gesprächsverlauf eingreifen muss, besteht die Gefahr, dass das Antwortverhalten beeinflusst wird oder suggestive Effekte wirksam werden können.

Während also Wissens- oder Verhaltensfragen durch die Abfolge der Fragestellungen einer kognitiven Verzerrung unterliegen können, treten ähnliche Effekte auch bei Einstellungs- und Haltungsfragen im Bereich der affektiven Ausstrahlung benachbarter Fragen auf. Wird zum Beispiel nach der subjektiven Einschätzung der persönlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten auf die Schulentwicklung an der eigenen Schule gefragt und diese als gering oder nicht existent eingeschätzt, dann kann eine weitere Einstellungsfrage zu den Entwicklungsmöglichkeiten des eigenen Unterrichts ähnliche (pessimistische) Einschätzungen ergeben, die jedoch unter Umständen und objektiv betrachtet nicht den Tatsachen entsprechen.

### *Konsistenz- und Kontrasteffekte*

Bei Konrad, aber auch Brosius, Haas & Koschel werden mit dem Begriff *Konsistenzeffekt(e)* solche Bestrebungen benannt, mit der die befragte Person versucht, sich in einem günstigen Licht darzustellen. „Befragte neigen dazu, sich während des Interviews möglichst kompetent zu präsentieren. Dazu gehört es, dass sie dem Interviewer ein stimmiges Bild von sich vermitteln wollen. Auch wenn der Interviewer vor Beginn der Befragung extra darauf hinweist, dass jetzt keine Prüfung stattfindet und die Befragten spontan antworten sollen, wollen sie einfach *gut* da-

stehen“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 87; Hervorheb. im Original). Konrad beschreibt dieses Phänomen knapp mit „Selbstdarstellung“ (Konrad 2010, S. 33).

Zu *Kontrasteffekten* kann es dann kommen, wenn zwei benachbarte Fragestellungen einen Vergleich anregen und eine gegensätzliche Einschätzung durch die Fragestellung nahegelegt wird: *Welche Methoden setzen sie jetzt nach der Fortbildung regelmäßig ein und welche waren das vor der Fortbildung?* In diesem Beispiel wird suggeriert, dass sich durch die Fortbildung der Methodeneinsatz und/oder das Methodenrepertoire verändert haben sollte und eine entsprechende Antwort für die befragte Person günstig und konsistent wäre. Um den Kontrasteffekt auszuschalten oder wesentlich zu dämpfen, müssten beide Fragen entkoppelt und zeitlich gepuffert an die Gesprächspartnerin, den Gesprächspartner gestellt werden (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 87).

#### *Primacy-/Recency-Effekt*

Wenn bei geschlossenen Fragestellungen der befragten Person mehrere Antwortoptionen genannt werden, dann hat die erstgenannte Antwort (Primacy-Effekt) und die letztgenannte Antwort (Recency-Effekt) eine größere Chance genannt zu werden. Die Antwortvorgaben in der Mitte der Optionsliste werden dabei eher seltener zu Auswahl kommen. Eine Möglichkeit diesen Effekt zu mildern ist es, die befragte Person die Antwortvorgaben mitlesen zu lassen, um somit das Arbeitsgedächtnis zu entlasten und Memorierungsprobleme zu umgehen. Das Mitlesen kann den *Primacy-/Recency-Effekt* jedoch nicht gänzlich ausschließen, die Position der Antwortvorgabe in der Liste *triggert* das Antwortverhalten befragter Personen.

#### *Soziale Erwünschtheit*

Befragte Personen neigen dazu, ihr Antwortverhalten der (vermeintlichen) Mehrheitsmeinung anzugleichen. Sie vermeiden Antwortoptionen, die sozial, beziehungsweise gesellschaftlich, keine oder wenig Akzeptanz finden und die Person isolieren würden (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 88). Dabei kann der Bezugsrahmen *öffentliche Meinung* auch vom gängigen Professionsethos und der einschlägigen Innen- und Außendarstellung der Profession gebildet werden. So wird bei der Beantwortung der Frage nach der durchschnittlichen Vorbereitungs-

zeit für den eigenen Unterricht neben dem tatsächlichen Wert immer auch die Überlegung eine Rolle spielen, wie viel Zeit Kolleginnen und Kollegen dafür aufbringen und welcher Zeitanteil in der Außendarstellung angemessen erscheint.

Brosius, Haas & Koschel empfehlen eine sensible Frageformulierung, um dem Effekt der sozialen Erwünschtheit entgegen zu treten. Ebenso können die Fragen in der Form einer *Projektionsfrage* gestellt werden, das bedeutet, man fragt nicht direkt nach dem Verhalten der befragten Person sondern nach deren Einschätzung darüber, wie sich andere Personen in dieser Sache verhalten (würden). So würde die Frage: *Unter welchen Umständen würden sie die Fortbildung noch einmal besuchen?* möglicherweise positivere Schilderungen generieren als die Frage: *Für welche Kollegin, welchen Kollegen halten sie die Fortbildung sinnvoll? Beschreiben sie bitte die Person, der sie diese Veranstaltung empfehlen würden!* Die Autoren gehen davon aus, dass nun eine Darstellung der tatsächlichen eigenen Meinung stattfindet und weniger eine sozial erwünschte.

Projektionsfragen können im geschilderten Beispiel auch als Kontrollfragen eingesetzt werden. Falls bei der Projektionsfrage eine Person geschildert wird, die wenig Parallelen zur interviewten Person aufweist, dann ist das ein Indiz für eine Verzerrung im Antwortverhalten auf die erstgenannte Fragestellung, falls diese mit einer weitgehenden Zustimmung zur Fortbildung beantwortet wird.

### *non-opinions*

„Insbesondere bei nicht alltäglichen Themenbereichen, zu denen Befragte sich äußern sollen, kann das Problem der sogenannten *non-opinions* auftreten. Manche Personen sind der Auffassung, sie müssten zu jedem Thema eine Meinung haben. Sollte dies einmal nicht der Fall sein, äußern sie in Interviews dennoch eine Meinung, auch zu Bereichen, über die sie sich vorher noch nie Gedanken gemacht haben“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 88-89; Hervorheb. im Original). Die Autoren belegen diese Aussage in dem sie Studien zitieren, die diesen Effekt anhand fiktiver Grundgesetzartikel erforscht haben. Bei der Frage nach der Abschaffung eines nicht existenten Artikels bezogen viele Befragte einen deutlichen Standpunkt (vgl. ebd.). Sicher gibt es bei der Erklärung des *non-opinion*-Effekts Überschneidungen mit dem Effekt der sozialen Erwünschtheit und dem Konsistenzeffekt.



## 8. Die Datenerhebung

Die für die Beantwortung der Forschungsfragen notwendigen Wissensbestände wurden im Wesentlichen durch Leitfadeninterviews, Fortbildungslogbücher (Lerntagebücher), einzelne Unterrichtsbeobachtungen und durch vorgelegte Unterrichtsplanungen gewonnen. Diese Forschungsinstrumente sind Teile eines qualitativen Forschungsansatzes der darauf abzielt, neue wissenschaftliche Erkenntnisse aus einer noch unbekannten Situation zu generieren.

Der Einsatz dieser Werkzeuge muss bestimmten und anerkannten Regeln folgen, um valide und reliable Daten zu erzeugen, die einer Diskussion und Überprüfung Stand halten und weder den Forschungsgegenstand noch das Forschungsdesign marginalisieren.

Sowohl die Verfahren der Datengewinnung, wie auch die der Datenauswertung sind komplex und durch viele Einschränkungen und Auflagen reglementiert. Ihre genaue Kenntnis bildet die Grundlage jeglicher Arbeit in einem qualitativen Forschungsansatz.

Nachfolgend werden sowohl die Verfahren der Datenerhebung, wie auch der Datenauswertung genau beschrieben. Die Grounded Theory und die qualitative Inhaltsanalyse sind die Hauptakteure in diesem Kapitel; beide kommen sie im Sinne eines *Mixed Methodes-Ansatzes* im Rahmen dieser Forschungsarbeit zum Einsatz. Nach der Vorstellung der beiden Methoden und der Reflexion der Vor- und Nachteile des gewählten qualitativen Forschungsansatzes wird dann im nächsten Kapitel auf die konkrete Datenerhebung im Rahmen dieser Untersuchung eingegangen.

### 8.1 Grundsätzliche Überlegungen zum qualitativen Forschungsansatz

Im Anschluss an die Lehrerfortbildung im Schuljahr 2011/2012 wurden im Zeitraum Juni bis August insgesamt 21 Leitfadeninterviews geführt. Nach Abschluss der Kodierung und des Rating-Vorgangs konnten noch 18 Interviews zur weiteren Verarbeitung genutzt werden.

Die Interviews wurden durch den Forschenden selbst durchgeführt. Alternativ hätten unabhängige und nicht in die Fortbildung involvierte Interviewer die Gespräche leiten können.

Die Entscheidung für den Forscher als Gesprächsleiter fiel nach einem längeren Reflexions- und Diskussionsprozesses, der im Folgenden beschrieben werden soll.

Das Fortbildungskonzept mit seinen mehrdimensionalen strukturellen Komponenten, seinen chronologischen und kausalen Zusammenhängen und seiner sozialen Dynamik ist äußerst komplex. Sowohl die solide Kenntnis aller Abläufe der Fortbildung mit ihren inneren logischen Beziehungen, als auch die exakte Kenntnis der sachlichen Grundlage (das Kleingruppenprojektmodell nach Traub und die PROGRESS-Methode), ist für die Gesprächsführung von großer Bedeutung. Nur so können die Nachfragen der Interviewpartner, ihr Rekurrenieren und Insistieren im Gespräch verstanden und im weiteren Gesprächsverlauf entsprechend berücksichtigt werden. Zwar ist der Leitfaden und seine stringente Anwendung ein wichtiger Baustein der Qualitätssicherung im Forschungsprozess, jedoch stellt die Feinjustierung des Gesprächs, die sensible Gestaltung der kommunikativen Interaktion und die Wahrnehmung von paraverbalen oder nonverbalen Informationsteilen eine wichtige Leistung seitens des Interviewers dar. Dies setzt eine tiefe Sach-, Prozess- und Beziehungskennntnis beim Gesprächsleiter voraus. Dieses umfassende Wissen ist im Rahmen von Einweisungen an unbeteiligte Interviewer meines Erachtens nicht in der notwendigen Ausprägung und Qualität vermittelbar.

Da es zwar Evaluationsergebnisse zum eingesetzten Fortbildungskonzept gibt (zuletzt bei Bernhart 2012), nicht jedoch in Verbindung mit der PROGRESS-Methode, steht für diese Studie die explorative<sup>19</sup> Seite des Erkenntnisgewinns im Vordergrund. Alle möglichen Hinweise und Argumente sind zunächst einmal Hinweise, denen ihm Rahmen der Datengewinnung nachgegangen werden soll. Um jedoch nachfassen und ausschöpfen zu können was an primärer und sekundärer Information von den Gesprächspartnern offeriert wird, ist die präzise Kenntnis der Forschungsintention notwendig. Die gewonnenen Informationen stellen oft Hinweise dar, die zuvor bei der Hypothesengewinnung nicht oder mit anderem Gewicht bedacht wurden.

---

<sup>19</sup> Zum Thema *Exploration* als Domäne qualitativer Forschung vgl. Oswald 2010, S. 194-196

Für den Erkenntnisgewinn ist demnach eine gut reflektierte Flexibilität notwendig, die wiederum nur durch die vollständige Kenntnis der Forschungsziele, aller Rahmenbedingungen und der Prozessdynamik der beiden Fortbildungsstränge möglich und erlaubt ist (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 102).

„Die Grounded Theory lässt sich als klassische, Theorien entdeckende qualitative Methode bezeichnen. In den siebziger Jahren wurde sie von Barney Glaser und Anselm Strauss (1974) u.a. in einer vergleichenden Untersuchung von US-amerikanischen Krankenhäusern sowie programmatisch (...) entwickelt und seitdem in der Darstellung kontinuierlich verbessert, zum Beispiel von Strauss und Juliet Corbin (1996)“ (Brüsemeister 2000, S. 189). Mit diesem kurzen entwicklungsgeschichtlichen Abriss führt Thomas Brüsemeister in eine „systematisch methodische Forschungspraxis“ (Oswald 2010, S. 193) ein. Die Grounded Theory entwickelt aus den Daten heraus neue Theorien, die wiederum aus den Daten gestützt werden. Die Grundidee von Strauss ist es, über die Analyse „kontrastierender Fälle“ zu einer Theorie zu gelangen. Dabei ist die Anzahl, der zu analysierenden Einzelfälle im Vorfeld einer Untersuchung nicht bekannt oder festgelegt, vielmehr besteht solange ein Bedarf an neuen kontrastierenden Fällen, bis keine mehr auftreten. Dann ist der Analysevorgang (vorerst) abgeschlossen (vgl. Oswald 2010, S. 193). Soll also in einem Forschungsprojekt die Datenanalyse auf Basis der Grounded Theory durchgeführt werden, dann ist im Prozess der Datenerfassung ein Überblick über die aktuelle Gesamtdatenlage notwendig, um erste Trends und Kontrastierungen zu erkennen. Auf dieser Grundlage müssen sodann Entscheidungen zum weiteren Vorgehen im Rahmen der Datenerfassung getroffen werden. Diese komplexen Entscheidungsgänge sind meines Erachtens nicht durch angelernte Interviewer oder andere dritte Personen zu leisten.

Dirk Hülst verweist schließlich darauf, dass „Forschende nicht nur während der Analyse ihrer Daten mit Konstruktionen arbeiten, sondern bereits bei der Erhebung ins untersuchte Geschehen involviert sind (...)“ (Hülst, 2010, S. 284) und das eben gerade daraus eine „unhintergehbare Verwicklung zwischen Forschenden und der von ihnen untersuchten Wirklichkeit entsteht“ (ebd.), die nur durch die Aufgabe des „objektivistischen Absolutheitsanspruchs“ (ebd.) aufgelöst werden kann. Seinen Worten nach bedeutet das: „Eine jede Theorie präsentiert nur eine

Spielart möglicher Beschreibungen der Wirklichkeit“ (ebd.). Wie an anderer Stelle Oswald (2010), so nimmt auch Hülst einen Teil des Drucks zur absoluten Objektivität, die es nach Oswald (Oswald 2010, S. 198) strukturbedingt so in qualitativen Forschungsansätzen gar nicht geben kann, von den Forschenden.

Für das vorliegende Forschungsprojekt sind die wirtschaftlichen, zeitlichen und persönlichen Ressourcen begrenzt. Auch bei größtem Engagement und Einsatz für die Einhaltung höchster Qualitätsstandards hinsichtlich wissenschaftlichen Arbeitens, sind schließlich Kompromisse zwischen wünschenswertem Forschungsdesign und realistisch leistbarer Forschungsqualität notwendig. Wenn also der Forschende selbst in die Rolle des Interviewers schlüpft, so muss dieser Umstand bereits in der konkreten Befragungssituation, spätestens jedoch bei der Dateninterpretation fortwährend bedacht und reflektiert werden.

## **8.2 Mögliche Einflüsse auf die Datenerhebung**

Tritt der Forscher als Interviewer auf, so muss mit verschiedenen Nachteilen gerechnet werden:

- Die befragten Personen geben ihre tatsächliche Meinung nicht Preis, da sie in einem positiv emotionalen Verhältnis zum Durchführenden der Fortbildung stehen und sie eine Kritik an der Fortbildung mit einer Kritik am Fortbildner verbunden wännen.
- Durch die Rollenverteilung in der Fortbildung – Referent/Trainer und lernende Teilnehmerin beziehungsweise lernender Teilnehmer – ist eine Form von gefühlter Hierarchie entstanden. Für einzelne Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner entsteht dadurch möglicherweise eine Tendenz, der (vermeintlich) höher gestellten Person (Referenten/Trainer) gegenüber gefällig zu antworten.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wollen sich als erfolgreicher in der Umsetzung der Fortbildungsinhalte positionieren, als sie es tatsächlich waren. Sie tun dies, um sich kompetent und professionell vor dem Referenten/Trainer darzustellen.

- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer benutzen die Befragungssituation, um der Person des Referenten/Trainers Beziehungsinformationen zu senden.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehen im Forscher eine Person, die der Schulverwaltung, beziehungsweise der Schulleitung (der eigenen Schule) nahe steht und nutzen das Gespräch zu einer System- oder Institutionskritik.

Falls die eben beschriebenen und denkbaren Störungen im Rahmen der Befragungssituation auftreten, dann führen diese möglicherweise zu einer Verzerrung der Datenlage. Dies kann teilweise durch einleitende Interview-Instruktionen und durch transparentes Agieren und Kommunizieren gedämpft, jedoch nicht ausgeschlossen werden.

Um diesen denkbaren Effekten entgegenzutreten und die Qualität der erhobenen Daten abzusichern, wurden für diese Studie verschiedene qualitätssichernde Maßnahmen eingesetzt und verwendet:

- In einem Interviewprotokoll werden alle Rahmendaten, wie Gesprächsort, Gesprächssituation, Gesprächseindrücke usw. festgehalten.
- Das Protokoll wird sofort nach dem Interview auf Basis der Notizen im Leitfaden angefertigt und enthält die subjektiven Eindrücke des Interviewers vom Gesprächsverlauf, die non- und paraverbalen Informationen, welche die interviewte Person gesendet hat sowie Angaben zu Kongruenz und Stimmigkeit des Antwortverhaltens.
- Die Informationen aus den Interviews werden mit den weiteren Informationsquellen Fortbildungslogbuch, Planungsunterlagen zum Unterricht und gegebenenfalls den Eindrücken aus den Unterrichtsbeobachtungen (vorgezeigte Kleingruppenprojekte) in Relation gesetzt.
- Die Gesprächssituation im Interview folgt auf eine einjährige Zusammenarbeit im Rahmen der Lehrerfortbildung. Mittlerweile habe ich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer soweit kennengelernt, dass ich die Gesprächssituation und das Antwortverhalten zum sonstigen Verhalten im Laufe der Fort-

bildung, den Seitengesprächen und der beobachteten Interaktion mit anderen Fortbildungsteilnehmerinnen und Teilnehmern ins Verhältnis setzen kann.

- In den Ratingkonferenzen werden die Metadaten in Verbindung mit den transkribierten Rohdaten diskutiert und mit den Co-Ratern gemeinsam einer Bewertung unterzogen.
- Alle dargestellten Effekte der Verzerrung werden bewusst wahrgenommen und in ihrer Einwirkungsstärke und Richtung auf den Forschungsprozess reflektiert und offengelegt.
- Die Ergebnisse dieser Untersuchung stehen für den konkreten Einzelfall und können nur in einem begrenzten Rahmen verallgemeinert werden. Deduktive Interpretationen sind nur vor dem Hintergrund der beschränkten Verallgemeinerungsfähigkeit der Aussagen möglich (vgl. Oswald 2010, S. 185).

### **8.3 Reflexion der eingesetzten Forschungsinstrumente**

Der gewählte qualitative Forschungsansatz birgt eine Reihe von Vor- und Nachteilen, die nachfolgend diskutiert werden sollen.

„Der Einsatz qualitativer Methoden in der Feldforschung vermittelt soziale Erfahrung aus erster Hand und kann insofern für die Forschenden außerordentlich erkenntnisträchtig sein. Die Erfahrungen in der Feldarbeit sind oft aufregend und abenteuerlich, sie fordern die ganze Person und sind damit auf eine befriedigende Weise anstrengend. Dies bedeutet aber auch, dass qualitative Forschung sehr arbeitsaufwändig ist. Sie dauert lange und die Dauer ist vorweg oft schwer kalkulierbar. Zusätzlich ist der Ertrag oft ungewiss und in den üblichen Förderzeiträumen schwer zu erbringen“ (Oswald 2010, S. 183).

Hans Oswald beschreibt in seinem Aufsatz „Was heißt qualitativ forschen“ sehr plastisch und empathisch die Stärken und Risiken qualitativer Forschungsansätze.

Eine erste Schwierigkeit sieht er in der langen Dauer und der Mühsal der Datenerhebung, die er in der Relation zur sonstigen Arbeitszeit im Forschungsprojekt mit 2/3 zu 1/3 veranschlagt (vgl. ebd.). Neben den wirtschaftlichen Risiken – dem

Überschreiten eines etwaigen Förderungszeitraumes – bestehen auch organisatorische und emotionale Unwägbarkeiten. Die sich streckende Dauer der Datenerfassung überschreitet die Zeit-Ressourcen der Forschenden und zwingt zu tiefgreifenden Einschnitten in die Work-Life-Balance, bis hin zu manifesten Überlastungssituationen und -erscheinungen. Diese, gekoppelt mit der latenten Unsicherheit hinsichtlich der zutage geförderten Ergebnisse, können Forschungsprojekte ins Wanken bringen (vgl. ebd.).

Oswald konstatiert, dass in der ganz überwiegenden Anzahl der Forschungsprojekte die Menge der erhobenen Daten, die Menge der sinnvoll auszuwertenden Daten um ein Vielfaches übersteigt und dadurch das Problem der „Machbarkeit“ in den Vordergrund tritt: „Das Problem der Machbarkeit wird im Stadium der Begeisterung zu Beginn eines Forschungsprozesses zu wenig diskutiert, *die Machbarkeit ist aber das zentrale Problem der qualitativen Forschung*“ (Oswald 2010, S. 184, Hervorheb. im Original).

Schlussendlich besteht seiner Ansicht nach die Gefahr, dass die Datenmenge und damit verbunden die Datenquellen stark komprimiert und auf Grundlage dieser reduzierten Informationsbasis Forschungsfragen mit Verallgemeinerungstendenzen beantwortet werden. Oswald sieht hierin eine Diskreditierung der konkreten Forschungsarbeit – nebst Forscher – sowie der qualitativen Forschungsmethodik an sich (vgl. ebd.). Explizit nennt er die Einengung der Datenbasis auf wenige Interviews, die zudem nicht voll umfänglich ausgewertet und dargestellt, sondern selektiert und paraphrasiert in den Forschungsbericht eingehen. Ein solches Vorgehen kann in Einzelfällen gerechtfertigt sein, muss aber transparent begründet werden, um dem Verdacht vorzubeugen, dass „nur die Fälle herausgegriffen wurden, die die eigenen Vorannahmen und Meinungen belegen und insofern die Datenlage verfälschend darstellen“ (Oswald 2010, S. 184). Nicht im Forschungsbericht publiziertes *Restmaterial* empfiehlt er gründlich zu sichten und darzulegen, dass „seine Analyse nicht zu einer Revision der Ergebnisse führen würde“ (ebd.). Oswald ruft weiter in Erinnerung, dass das Ziel einer jeglichen qualitativen und quantitativen Forschung der Beitrag zur Klärung der Wirklichkeit, zur Bildung von Theorie, darstellt. Zwar sieht er in der umfassenden und detaillierten Beschreibung „gesellschaftlicher und psychischer“ Zustände einen Wert an sich, der Reduktion von Forschung auf epische Erzählung erteilt er doch eine entschiedene Absage:



„(...) immer sollte es uns auch darum gehen, das Beschriebene zu verstehen. Und ein wichtiger Aspekt des Verstehens besteht darin, dass wir Ursache und Folgen, Bedingendes und Bedingtes zueinander in Beziehung setzen können“ (Oswald 2010, S. 185).

Eine strikte Trennung qualitativer und quantitativer Forschungsansätze erachtet der Autor für wenig sinnvoll. „Bereits das Wort ‚qualitativ‘ trennt nicht eindeutig. So gibt es auch in qualitativen Studien Merkmale, die sich nur quantitativ ausdrücken lassen, wie etwa die Größe von Schulklassen oder die Lehrer-Schüler-Relation. *Quantitäten sind qualitative Merkmale der Realität*“ (Oswald 2010, S. 186, Hervorheb. im Original). Später wird Oswald noch deutlicher und warnt gar vor einer „Quasiquantifizierung“ (vgl. Oswald 2010, S. 188). Als quasiquantifiziert bezeichnet er amorphe Mengenbegriffe wie „in der Regel“, „typischerweise“, „häufig“ oder „selten“ und bemängelt ihre Ungenauigkeit. Er stellt die Frage, wann etwas typisch sei, wie oft etwas vorkommen müsse, bis es als häufig bezeichnet werden kann? Als Ausweg aus dieser diffusen Situation schlägt er vor, dort mit Zahlen zu arbeiten, wo dies sinnvoll möglich und der Untermauerung des Einzelfalles dienlich ist (vgl. Oswald 2010, S. 188-189). Dies sei auch mit unstandardisiertem Material möglich; daher schlägt er in diesem Zusammenhang eine Verbindung aus qualitativer und quantitativer Analyse vor: „Bei dieser Verbindung werden Interviews oder Beobachtungen zunächst interpretiert. Aus diesen Interpretationen ergeben sich Kategorien und Typologien, die die Systematik einer qualitativ-interpretativen Darstellung bilden. Zusätzlich können solche Kategorien und Typen kodiert und über die Kodierung quantitativ verarbeitet werden. Im einfachsten Fall ermöglicht dies die (...) Quasiquantifizierung durch Angabe der präzisen Relation zu ersetzen. Aus ‚in der Regel‘ kann dann ‚in 85% der Fälle‘ werden“ (Oswald 2010, S. 197).

Die Stärken qualitativer Forschungsansätze liegen Oswald zufolge in der Analyse des Einzelfalles im Hinblick auf seine Generalisierbarkeit. Die Domäne quantitativer Forschung ist die Generalisierung, die, wenn die Zahlen sorgsam interpretiert werden, den Einzelfall erklären hilft. Beide Ansätze besitzen demnach die Interpretation als gemeinsame Schnittmenge.

„Qualitative Sozialforschung benutzt nichtstandardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung, wobei sich die Interpretation nicht nur, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, auf Generalisierung und Schlussfolgerung bezieht, sondern auch auf Einzelfälle“ (Oswald, 2010, S. 187). Damit macht er seine Sicht auf die Schwerpunktlage der Leistung der Interpretation innerhalb der beiden Forschungsansätze deutlich. In diesem Zusammenhang erscheint interessant, dass die Standardisierung im Rahmen der quantitativen Forschung häufig nachträglich in die Datenlage hineingebracht wird. Die Gleichheit und Vergleichbarkeit der Merkmale liegt in der Realität selten so vor, dass Ausprägungen gesammelt und addiert werden können, vielmehr wird Vergleichbarkeit durch das Messinstrument, zum Beispiel den Fragebogen, erzeugt. Nach der Entscheidung für ein qualitatives Forschungsdesign wird mit dem Modus der Datenanalyse eine weitere wichtige Weiche gestellt.

## **8.4 Auswertungsmethoden in der qualitativen Forschung**

### **8.4.1 Die Grounded Theory als qualitative Forschungsstruktur und Methode der Datenanalyse**

Soll wie oben gefordert, die Untersuchung einen Beitrag zu Theoriebildung oder zur Bewährung einer Theorie leisten, so darf sie nicht im Stadium der Beschreibung stecken bleiben, sondern muss viel mehr in der Analyse der Einzelfälle eine Struktur sichtbar machen, die zur Theoriebildung führen kann<sup>20</sup>. Oswald schlägt in diesem Zusammenhang den Einsatz der Grounded Theory vor. Die Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) ist ein Instrument der Datenanalyse, welches nicht nur die Dateninhalte erschließt, sondern zusätzlich den Umfang (im idealen, durch Realzwänge nicht begrenzten Feld) der Datengrundlage mitbestimmt.

Dirk Hülst definiert die Grounded Theory folgendermaßen: „Mit Grounded Theory wird ein Forschungskonzept bezeichnet, in dessen Zentrum die Ausdeutung von vorliegenden oder während seiner Anwendung nach bestimmten Richtlinien eigens empirisch erhobenem Material steht, mit dem Ziel, Theorien über soziale

---

<sup>20</sup> Deskriptive Forschungsansätze sind vornehmlich in der Ethnologie beheimatet und haben nach Angaben von Mayring von dort auf andere Sozialwissenschaften ausgestrahlt (Mayring 2010, S. 10).

Wirklichkeit zu entwickeln, die den Kontakt zur Datenbasis nicht verlieren und die einen sozialen Sachverhalt unter Bezug auf seine Bedingungen (die Aktionen und Interaktionen durch die er konstituiert wird) und die aus ihm sich ergebenden Konsequenzen verständlich machen können“ (Hülst 2010, S. 281). Mit dieser etwas sperrigen Beschreibung des Forschungsansatzes legt Hülst zwei Dinge für die Grounded Theory als Forschungsmethode grundlegend fest:

1. Die Datenauswertung greift auf bereits erhobene Daten zu und führt gleichzeitig zu einer neuen Datenerhebung im Laufe der Anwendung der Methode; sie ist somit positiv rückgekoppelt.
2. Ihr Bezugsrahmen ist und bleibt die Datenbasis, also die Einzelfälle, die zur Analyse gelangen. Sie versucht aus den Fällen heraus, die Fälle zu verstehen und zu erklären.

Als Erhebungsverfahren kommen nach Hülst nicht-standardisierte (zum Beispiel das narrative Interview) und teilstandardisierte Verfahren (Leitfadeninterview) zum Einsatz, wobei er darauf hinweist, dass grundsätzlich jede Form von fixierter Dokumentation nach dieser Methode ausgewertet werden kann (vgl. Hülst 2010, S. 285).

Philipp Mayring beschreibt mit wenigen Worten die Grounded Theory als Teil „Explorativer, theoriebildender Ansätze“ (Mayring 2010, S. 10). „Hier ist an erster Stelle die Grounded Theory (...) zu nennen, die heute zu den am weitesten verbreiteten Ansätzen qualitativer Sozialforschung zählt. In einem vorwiegend induktiven Prozess werden aus dem Material Theoriebausteine exploriert“ (ebd.).

Da die Grounded Theory kontrastierende Fälle (Oswald 2010, S. 193) analysiert, vergleicht und aus ihnen heraus einer Theoriebildung zustrebt, ist zu Beginn der Datenerhebung nicht klar,

- welche Daten (Meinungen, Einstellungen, Haltungen, Verhalten usw.) das Feld bereit hält (allenfalls sind dazu Hypothesen vorhanden);
- welche Daten die Pole der Kontrastierung darstellen und

- in welcher Ausprägung sie das tun werden;
- wann und mit wie vielen Fällen (im nicht limitierten Feld) alle kontrastierenden Fälle gefunden sind und die Untersuchung (vorläufig) abgeschlossen werden kann;
- in welchem Verhältnis die auf Grundlage kontrastierender Einzelfallanalysen aufbauende Theorie zu den Forschungshypothesen passt;
- ob im Sinne einer umfassenden Untersuchung des zugrunde liegenden Phänomens nicht noch weitere Hypothesen entwickelt und erforscht werden müssen.

Oswald konstatiert im selben Aufsatz, dass die Grounded Theory „in Deutschland“ selten theoriekonform angewandt wird. Er sieht den Regelfall darin, dass zunächst alle greifbaren Daten erhoben, sodann die Fälle analysiert und schließlich aus dieser Datenbasis die kontrastierenden Fälle gehoben werden. Dies stelle einen Verzicht auf die potentielle Breite der möglichen Analysebasis dar – Forschende können so nicht wissen, ob sie alle kontrastierenden Fälle in ihrer Fallauswahl (Sampling) gefunden und analysiert haben. Zudem sieht er die Forschenden in Situation, das *begrenzte Sampling* gründlich reflektieren und begründen zu müssen (vgl. Oswald 2010, S. 193). Andernfalls bestehe der Verdacht, dass nur diejenigen Daten zur Auswertung herangezogen werden, welche die ursprünglichen Hypothesen stützen.

Oswald schließt den zitierten Artikel zu den Stärken und Problemen der qualitativen Forschung mit einer Warnung vor falsch verstandener Objektivität. Viele Forschende, gerade jene mit wenig Erfahrung in der Anwendung qualitativer Methoden, würden einem schlechten Rat folgend ohne „theoretische Vorannahmen“ in die Phase der Datenerfassung ins Feld einsteigen und dadurch Gefahr laufen, „sich an der Oberfläche der Dinge zu verlieren und nur noch diese zu beschreiben“ (ebd.). Weiter schreibt er zu dieser Problematik „Die Forderung, man solle unvoreingenommen ins Feld gehen, wenn man Neues entdecken wolle, wird vielfach dahingehend interpretiert, man dürfe über den zu erforschenden Gegenstandsbereich nichts lesen, man dürfe sowenig wie möglich wissen.“

Dem liegt das Missverständnis zugrunde, dass es unvoreingenommene Forschung geben könne“ (Oswald 2010, S. 198).

#### 8.4.2 Die Vorgehensweise mit der Forschungsmethode Grounded Theory

Die Kodierung im Rahmen der Grounded Theory unterscheidet sich deutlich von der Kodierung innerhalb der Inhaltsanalyse. Dort wird bei der Analyse das Material den zuvor gebildeten Codes zugewiesen. Bei der Grounded Theory entstehen die Codes erst im Verfahren und werden im folgenden Prozess sukzessive erweitert. Grundsätzlich werden drei verschiedene Arten des Kodierens unterschieden: Das *offene*, das *axiale* und das *selektive* Kodieren.

##### Offenes Kodieren

Das offene Kodieren steht meist zu Beginn einer umfassenden Analyse. Die Interview- oder Beobachtungsprotokolle werden auf „Sinneinheiten“ (Hülst 2010, S. 285) hin überprüft. Sinneinheiten sind kleinste „Partikel“ innerhalb der Aufzeichnungen wie zum Beispiel einzelne Wörter, ganze Sätze, Textausschnitte oder auch protokollierte Beobachtungen realen Handelns.

Nach Andreas Böhm (vgl. Böhm 2010, S. 475-485) können die Sinneinheiten mit sogenannten W-Fragen identifiziert werden.

<b>Was</b>	Um welche Phänomene geht es?
<b>Wer</b>	Welche Akteure, welche Akteurinnen sind beteiligt? Welche Rollen nehmen sie ein oder werden ihnen zugewiesen?
<b>Wie</b>	Welche Aspekte des Phänomens werden behandelt, welche werden ausgespart?
<b>Wann/wie lange/wo</b>	Welche Bedeutung kommt der raum-zeitlichen Dimension zu? (biografisch oder für eine einzelne Handlung)
<b>Warum</b>	Welche Begründungen werden gegeben bzw. sind erschließbar?
<b>Womit</b>	Welche Strategien werden eingesetzt?
<b>Wozu</b>	Welche Konsequenzen werden antizipiert oder wahrgenommen?

(Tabelle 3: W-Fragen nach Böhm 2010)

Über den Vergleich der Sinneinheiten im Material wird die enthaltene Information so breit wie möglich (und notwendig) erfasst. Anschließend werden Codes zu den Sinneinheiten entwickelt und diese somit in einer ersten Stufe abstrahiert. Hülst nennt diesen Schritt in der Auswertung den „ersten Schritt in der Theoriebildung“ (Hülst 2010, S. 286). Im konkreten Prozess der Abstraktion werden „ähnliche Phänomene“ zu „Konzepten“ vereinigt. Sich häufig wiederholende Konzepte werden weiter zu Kategorien zusammengefasst, welche die „inhaltliche Beziehung zwischen den Sinneinheiten repräsentieren“ (ebd.). „Kategorien, die ein Phänomen zur Darstellung bringen, repräsentieren seine Eigenschaften, Kennzeichen oder Charakteristika. Als geistige Erfindungen sprachlicher Beziehungen (Etiketten oder Labels) durch Forscher/innen sind sie abstrakter als Konzepte und sollen dennoch möglichst anschaulich auf die Konzepte verweisen“ (Hülst 2010, S. 286). Zwei unterschiedliche Typen von Codes können unterschieden werden: *In-vivo-Codes*, sie entstammen direkt dem Material (Zitate, Schlagwörter usw.) und *fachwissenschaftliche Konstrukte*, die sich auf bestehende (fachwissenschaftliche) Theorien stützen oder aus diesen konstruiert werden.

Hülst vertritt die Auffassung, dass möglichst natürliche Codes, also solche, die direkt dem Material entstammen, verwendet werden sollen um auf diesem Weg im Zuge der Forschungsarbeit so lange wie möglich nahe an der authentischen Wirklichkeit zu bleiben (vgl. ebd.).

### *Axiales Kodieren*

Die nächste Ebene der Abstraktion wird mit dem *axialen Kodieren* erreicht. Die beim offenen Kodieren gefundenen oder konstruierten Codes werden nun beim axialen Kodieren zueinander in eine logische und inhaltliche Beziehung gesetzt. Falls dies möglich ist, werden sie gleichzeitig in eine hierarchische Struktur überführt. Auf dieser Ebene des Analyseprozesses löst sich die Betrachtung vom Datenmaterial des Interviews, beziehungsweise der Beobachtung, und versucht die zugrunde liegende „Eigenschaft des Untersuchungsgegenstandes“ (das grounded von Grounded Theory) zu erfassen (vgl. Hülst 2010, S. 288). Im Wesentlichen soll das axiale Kodieren das im offenen Kodieren stark fragmentierte Phänomen zu einem neuen Erklärungs- und Deutungsmodell zusammenfügen.

Strauss & Corbin (1996) schlugen in ihrem „Kodierparadigma“ (Hülst 2010, S. 289) vor, dass das neue Deutungsmodell auf dem Fundament folgender Überlegungen stehen soll:

- Die genaue Bestimmung des Gegenstandes, des Phänomens
- Die Ursachen des Phänomens in den Interaktionen der Akteure
- Die Kontextbedingungen der Interaktionen
- Die angewandten Handlungsstrategien und Taktiken der Akteure
- Die Veränderungen, die sich ergeben, wenn sich der Handlungskontext ändert

(Kodierparadigma von Strauss & Corbin 1996; nach Hülst 2010, S. 288)

### *Selektives Kodieren*

Schließlich werden „Schlüsselkategorien“ gebildet, sie eröffnen das Verständnis für das zugrunde liegende Phänomen und streben der Theoriebildung weiter zu. Schlüsselkategorien vereinen in sich mehrere Kategorien und stehen semantisch in klarer Beziehung zu den anderen Kategorien.

Auch hier bieten Strauss und Corbin (1996), analog zum „Kodierparadigma“ eine Art *Checkliste* zu den geforderten Leistungsmerkmalen der Schlüsselkategorien:

- Damit sie zu möglichst vielen Aspekten des Phänomens in Verbindung gebracht werden können, sollen sie zentral sein
- Ihre konstituierenden Merkmale sollen möglichst oft im Material zu finden sein
- Sie sollen mit den anderen Schlüsselkategorien allmählich ein logisches und inhaltlich kohärentes Beziehungsnetz bilden
- Schlüsselkategorien sind das Destillat der Analyse. Sie sind ein gedankliches Konstrukt der Forschenden und führen zur Hypothesen- bzw. Theoriebildung

- Schlüsselkategorien sollen die Breite ihrer Thematik nebst der möglichen Variationen umfassen  
(Leistungsmerkmale von Schlüsselmerkmalen von Strauss & Corbin 1996; nach Hülst 2010, S. 289)

Hülst verweist darauf, dass die dargestellten Analyseschritte kein zwingendes chronologisches Strukturmoment darstellen. Vielmehr besteht ein durch das Phänomen vorgegebenes Wechselspiel zwischen induktiven und deduktiven Analysesequenzen. In den induktiven Phasen führt die Vielfalt der Informationen zu Vermutungen und Ideen, die im weiteren Prozess geprüft werden (*bottom up*). Das deduktive Moment besteht in der Überprüfung der Hypothesen anhand der Kategorien und Konzepte, die aus dem Material generiert werden können (*top down*) (vgl. Hülst 2010, S. 289).

Das Sampling, also die Fallauswahl, ist nicht wie bei anderen Analyseverfahren im Vorfeld festgelegt. Vielmehr ist das Sampling vom Analyseverlauf abhängig und der Analyseverlauf vom Sampling. Diese Interdependenz entsteht durch den sukzessiven Erkenntnisprozess: „Forscher/-innen gewinnen, während sie sich durch die verschiedenen Formen des Kodierens mit dem Material vertraut machen, zunehmend mehr Anhaltspunkte für noch offen bleibende Fragen und analytische Gesichtspunkte für die weiteren Forschungsschritte in einem zweiten (wenn notwendig: dritten, vierten ...) Erhebungsverfahren erforderlich werden (z.B. Kontrastierung interessierender Phänomene mit differenten Perspektiven)“ (Hülst 2010, S. 290; Hervorheb. im Original). In Hülsts Ausführungen finden sich zwei bereits bei anderen Autoren getätigte Aussagen: Die Kontrastierung der Fälle ist das markante Kriterium des Verfahrens und die Auswahl der Fälle richtet sich nicht nach starren objektiven Kriterien, vielmehr ist die subjektive Interessenslage der Forschenden und der teilweise verlaufsoffene Erkenntnisprozess prozesssteuernd. „Die Datenbasis wird also nicht nur einmal zu Beginn, sondern während des gesamten Forschungsprozesses sukzessive geschaffen“ (ebd.).

Forschen auf Basis der Grounded Theory nach Strauss & Corbin bedeutet immer auch, dass Forschende ihr Theoriewissen in den Deutungsprozess einbringen (vgl. Hülst 2010, S. 292), wobei Deutung als „empirische Theoriebildung“ zu ver-



stehen ist. Würden sie dies nicht tun, blieben sie im Stadium der betrachtenden Beschreibung „stecken“. Die „deutende Verarbeitung“ des Datenmaterials geschieht unter Zuhilfenahme des Alltagswissens, des Kontextwissens, dem speziellen Gegenstandswissen und den fachwissenschaftlichen Theorien. Hülst weist jedoch darauf hin, dass dieses Vorwissen transparent gemacht, durch Reflexion flankiert und nur kontrolliert zum Einsatz gebracht werden soll (vgl. ebd.).

Die Bildung von Theorien innerhalb der Grounded Theory beschreibt Hülst als einen konzentrischen Vorgang, bei dem Konzepte zu Kategorien, Kategorien zu Kernkategorien verdichtet werden. Bis dahin sind die Erkenntnisse im „sichtbaren“ Bereich, also im Bereich der Aussagen, beobachtbaren Handlungen oder dargestellten mentalen Prozesse. Spätestens bei der Suche nach Verbindungen und Zusammenhängen zwischen den Kategorien und Kernkategorien wird der nicht sichtbare Bereich beschritten, in diesem Stadium setzt die Theoriebildung ein. Um Zusammenhänge zu erkennen und in ihrer Wirkungsweise und Richtung zu verstehen, ist, nach Hülst (Hülst 2010, S. 292), „theoretische Sensibilität“ notwendig, also die Fähigkeit, wichtige Spuren und Details in den Daten zu erkennen und diese zu extrahieren.

Nach Anselm Strauss (Strauss 2007, S. 143-145) fördern die folgenden Kompetenzen den Theoriebildungsprozess:

- Möglichst umfassendes und detailliertes Wissen über die Kontextbedingungen des Forschungsgegenstandes (Kontextwissen)
- Die Fähigkeit, theoretische Inhalte und Beziehungen im konkreten Einzelfall wiederzuerkennen und zu verstehen (Deduktionsvermögen)
- Forschende sollten die Kommunikation und Interaktion so gestalten können, dass eine sensible Wahrnehmung für die Propositionen der Akteure stattfinden kann
- Verfahrenskennntnisse in und zur Grounded Theory (Methodenkompetenz)
- Ausbildung analytischer Fähigkeiten und Fertigkeiten (Erfahrungsaufbau)

Erkenntnisse und Theorien, die unter Einsatz der Grounded Theory zutage gefördert worden sind, müssen sich ebenso den Aspekten der Qualitätsprüfung unterwerfen, wie Ergebnisse aus anderen Forschungsverfahren und Methoden. Dabei beschränkt sich der Aspekt der *Reliabilität* nach Hülst (der sich dabei auf Strauss & Corbin 1990 bezieht) auf die Nachvollziehbarkeit und Rekonstruktion der Ergebnisse anhand der vorliegenden Daten. Eine Wiederholung der Untersuchung würde durch das Verfahren an sich und die veränderten Bedingungen in der untersuchten Realität unweigerlich zu veränderten Verhältnissen führen.

Da die Grounded Theory nicht den Anspruch erhebt, allgemeingültige Theorien und Modelle zu entwerfen, sondern viel mehr helfen will, den Einzelfall und vergleichbare weitere Fälle zu verstehen, ist ihre *Repräsentativität* grundsätzlich begrenzt. Je nach sozialem Phänomen, welches zum Untersuchungsgegenstand wird, steckt die Repräsentativität bereits im Phänomen oder nicht.

Die *Validität* von Ergebnissen aus dem Forschungsprozess „betrifft das Ziel, logisch widerspruchsfreie und in ihrem Bezug zur Wirklichkeit gültige Theorien zu entwickeln“ (Hülst 2010, S. 295). Innerhalb der Grounded Theory findet eine Rückkopplungsschleife statt: Daten werden erfasst, analysiert und auf Vollständigkeit hinsichtlich der Erklärungskraft überprüft. Neue Daten werden erhoben, wiederum analysiert und überprüft ... dieser Vorgang endet mit der logischen Theoriebildung und ist schließlich autolimitierend. Nach Hülst „(...) sollte relativ schnell deutlich werden, wann weitere Daten die bis dahin embryonale Theorie nicht mehr erweitern oder verändern können (interne Güteprüfung) und damit der Anlass zu weiterer Reformulierung, Differenzierung und erneuter empirischer Überprüfung entfällt: Die Theorie ist geboren“ (Hülst 2010, S. 295; Hervorheb. im Original). Die externe Güteprüfung wird durch die detaillierte und offen gelegte Forschungsdocumentation sowohl der gewonnenen Daten, wie auch der eingesetzten Methoden erreicht und gewährleistet, sie steht Dritten zum Nachvollzug der Ergebnisse und der Verfahrensprozesse offen (vgl. ebd.).

Hülst stellt die Diskussion der *Objektivität* als weiteres Gütekriterium an den Schluss seiner Betrachtungen zum Thema Qualitätssicherung in der Grounded Theory. Und hier fällt es ihm auch schwer, eine eindeutige und stichhaltige Aussa-

ge zu tätigen. Schwierig vielleicht daher, weil die Referenzbegriffe und -werte bei derartigen Betrachtungen meist den Vorgaben der quantitativen Forschungsprogrammatisierung entnommen werden. Dort kann durch Anwendung standardisierter mathematischer Operationen Objektivität im Verarbeitungsprozess hergestellt werden – wer die Ergebnisse nachrechnet, sollte zum selben Ergebnis kommen. Allerdings muss bedacht werden, dass Entscheidungen im Vorfeld der Analyse quantitativ erfasster Daten zu Mängeln in der Objektivität der Ergebnisse führen können.

Fehlerquellen können im Rahmen der Stichprobenziehung oder der Auswahl und des Einsatzes der Erhebungsinstrumente zu Verzerrungen führen die zwar zu richtigen Rechenergebnissen führen, jedoch fehlerhafte Interpretationen und Theorien liefern.

Hülst geht davon aus, dass die Perspektive, die Forschende im Prozess einnehmen, sich durch die intensive Auseinandersetzung und Interaktion mit dem Phänomen zunehmend vereinheitlichen und synchronisieren. Schließlich ist das Ergebnis der Arbeit mit und in der Grounded Theory eine Theoriebildung, die sich in der Praxis bewähren muss. Wenn sie diese Forderung erfüllt – praxistauglich zu sein – dann hat sie nach den Darstellungen von Hülst die Güteprüfung gemeistert (vgl. ebd.).

### **8.4.3 Die Qualitative Inhaltsanalyse**

Eine der wichtigsten und gehaltvollsten Informationsquellen der sozialwissenschaftlichen Forschung stellen nach Philipp Mayring und Eva Brunner Texte und Textäquivalente dar (vgl. Mayring & Brunner 2010, S. 323 und Mayring 2010, S. 9-13). Auch Brosius, Haas & Koschel stellen die Analyse von Texten und deren Korrelate für den Bereich der Kommunikationswissenschaften an eine zentrale Position im Zugang zu den Phänomenen (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 129).

Ihren Ursprung fand die Inhaltsanalyse in ihrer heutigen<sup>21</sup> in der propagandistischen Agitation der Kriegsgegner im Ersten und Zweiten Weltkrieg.

---

<sup>21</sup> Werner Früh geht davon aus, dass die Inhaltsanalyse bereits an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert von Klerikern auf pietistische Lieder angewendet wurde. Auch Freuds Versuche, die Traumdeutung aus den Gesprächsprotokollen seiner Patienten zu rekonstruieren fällt für ihn unter

Brosius, Haas & Koschel beschreiben die Bestrebungen US-Amerikanischer Kommunikationsforscher, die vor allem in den 1940er Jahren gezielt Propagandamaterial auf seine Wirkung hin untersuchten. Philipp Mayring nennt die Forscher Harold D. Lasswell und Bernard Berelson (Mayring 2010, S. 11 und Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 129) die „Väter“ der Methode, welche das Verfahren begründeten und maßgeblich geprägt haben. Beide haben in den Zeiten des Zweiten Weltkrieges mit und an Propaganda-Kommunikation gearbeitet. Heute ist die Inhaltsanalyse ein probates Forschungsinstrument in den Bereichen „politische Kommunikationsforschung“, der „Gewaltforschung“, der „Forschung über Minderheiten“ und der „Public Relations-Forschung“ (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 130). Mayring erweitert das Anwendungsfeld auf die „Literaturwissenschaft“ und auf den Bereich der „Psychologischen Textverarbeitung“ (vgl. Mayring 2010, S. 26-47).

#### *Datenquellen der Qualitativen Inhaltsanalyse*

Durch die Qualitative Inhaltsanalyse können verschiedene Text- bzw. Informationsquellen analysiert und für den Erkenntnisprozess erschlossen werden. Mayring und Brunner nennen explizit:

- „Transkripte von narrativen oder halb-strukturierten Interviews
  - Gruppendiskussionsprotokolle (Focus Groups)
  - Material aus offenen Fragebögen (items)
  - Beobachtungsprotokolle, Feldnotizen
  - Medienprodukte (von Zeitungen bis WWW)
  - Dokumente, Akten, Spuren
  - Wissenschaftliche (z.B. erziehungswissenschaftliche Klassiker) oder literarische (z.B. Entwicklungsromane) Werke“
- (Mayring & Brunner 2010, S. 323)

Die Autoren verweisen darauf, dass sie den Begriff „Text“ sehr weit definieren und darunter auch Bilddokumente und Filme subsumieren, solange sie sich im Kommunikations-Kontext des Forschungsgegenstandes befinden (vgl. ebd.).

---

den Versuch, die Inhaltsanalyse von Texten nach wissenschaftlichen Kriterien anzuwenden (vgl. Früh 1998, S. 11).

Traditionell lassen sich drei unterschiedliche Verfahrensansätze der qualitativen Inhaltsanalyse unterscheiden:

- Die geistes- und kulturwissenschaftliche Tradition, die Texte hermeneutisch analysiert
- Die sprachwissenschaftliche Tradition, die sich mit linguistischen und semantischen Relationen dem Text annähert
- Die kommunikationswissenschaftliche Tradition

„Welche dieser Textanalysemethoden im Forschungsprojekt eingesetzt wird, hängt vom Material, aber vor allem auch von der Fragestellung und ihrem theoretischen Hintergrund ab. Die Auswahl sollte stets genau begründet werden“ (Mayring & Brunner 2010, S. 323-324). Als Sinn und Zweck der Inhaltsanalyse nennen Brosius, Haas & Koschel: „Die Inhaltsanalyse zerlegt Begriffe in wohldefinierte Bedeutungsräume, die in Form von Daten vorliegen und weiterverarbeitet werden. Die Sezierung der Textmengen wird vorgenommen, um auf verallgemeinerbare Zusammenhänge über die singulären Texte hinweg zu stoßen“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 149).

Im Folgenden liegt der Schwerpunkt der Besprechung bei der Darstellung der kommunikationswissenschaftlichen Tradition der Inhaltsanalyse (Content Analysis) und der aus ihr abgeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse.

Als Begründer dieser Methode wird in der einschlägigen Literatur Bernard Berelson (1952) angegeben (vgl. Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 130; Mayring & Brunner 2010, S. 324; Mayring 2010, S. 26; Früh 1998, S. 12). Er definiert die Inhaltsanalyse in seinem Buch „Content Analysis in Communications Research“ (1952) wie folgt: „Content analysis is a research technique for the objective, systematic, and quantitative description of the manifest content of communication“ (Berelson 1952 nach Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 130).

In dieser Definition sieht Berelson den Einsatz der Inhaltsanalyse noch in der quantitativen Forschung verortet. Die Autoren stellen anhand weiterer Definitionen und Übersetzungen ins Deutsche die Definitionsentwicklung bis heute dar.

Bei der Definition von Werner Fröh (2011) taucht der Bezug zur quantitativen Forschung nicht mehr auf: „Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte“ (Fröh 2012 in Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 130; Quelltext Fröh 1998).

Auch bei Merten findet sich der Hinweis auf den Einsatz im quantitativen Kontext nicht mehr: „Die Inhaltsanalyse ist eine Methode zu Erhebung sozialer Wirklichkeit, bei der von Merkmalen eines manifesten Textes auf Merkmale eines nicht-manifesten Kontextes geschlossen wird“ (Merten 1995, S. 59).

Beide modernen Definitionen verweisen auf den potentiellen Erkenntnisgewinn durch die Inhaltsanalyse, der weit über die fixierte Aussage hinaus geht – die Inhaltsanalyse sucht sozusagen nach der Botschaft hinter der Nachricht. Der fehlende Bezug zur quantitativen Forschung könnte aus dem mittlerweile gefassten Selbstverständnis der quantitativen Inhaltsanalyse im kommunikationswissenschaftlichen Bereich stammen: Sie will inhaltliche und formale Merkmale von anlassähnlichen Texten analysieren und auf ihre Häufigkeit im Auftreten und der dadurch entstehenden Wirkung hin untersuchen. Hierin unterscheidet sie sich maßgeblich von der qualitativen Inhaltsanalyse, wie sie von Mayring beschrieben wird.

Problematisch ist und bleibt das Kriterium der Intersubjektivität. Während Berelson in seiner ursprünglichen Theorie die Intersubjektivität, also die Nachvollziehbarkeit und das übereinstimmende Verständnis aller potentiellen Analysten (Kodierer), in den Vordergrund gestellt hatte, ist heute eine breite Diskussion darüber entbrannt, ob dies grundsätzlich möglich und erreichbar ist. Berelson ging davon aus, dass eine grundsätzliche Verständigung zwischen „Kommunikator, Leser und Forscher“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 131) als Grundlage zur manifesten Bedeutung der Texte möglich sei. Dazu griff er auf den Begriff des „common meaning ground“ zurück, einer impliziten Verständnisbasis, die durch eine kommunikative Feinjustierung der Beteiligten zu erreichen sei. Einmal austariert, verstehen die Beteiligten dasselbe in einem vorliegenden Text. Brosius, Haas & Koschel zweifeln am herstellbaren „common meaning ground“. Selbst bei detaillierten und präzise aus-

gearbeiteten Kodieranweisungen werden unterschiedliche Individuen auf der Basis ihrer Vorerfahrungen, Emotionslage und Werthaltung unterschiedliche Propositionen und deren Deutungsmöglichkeiten in einem Text vorfinden. Die Autoren gehen davon aus, dass sich die Bedeutung eines Textes grundsätzlich in der Schwebe befindet und erst durch den Vorgang des Kodierens von „latent“ auf manifest wechselt und es eine intersubjektive unmissverständliche Fixierung der Bedeutung nicht geben kann. „Manifeste (offenkundige) bzw. latente (der Möglichkeit nach vorhandene) Bedeutungen von Begriffen sind vermutlich nicht so einfach zu bestimmen, wie es Berelson versuchte. (...) Selbst ganz einfache Aussagen können in einem bestimmten Kontext eine latente Bedeutung haben, die sich nur aus dieser konkreten Situation heraus ergibt“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 131). Grundsätzlich kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass soziale Phänomene in aller Regel sehr komplex und vom Kontext determiniert sind. Subjekte – auch forschende – können selbst nach fundierter und dezidierter Vorbereitung auf den Prozess der Datenanalyse (im weitesten und methodenübergreifenden Sinn) nie sicher ausschließen, dass ihre Vorerfahrungen, ihre eigene Kontextlage und ihre emotionale Bewertungen nicht die Bedeutungsinterpretation in irgend einer Weise beeinflussen. Im Sinne der Qualitätssicherung ist es sicherlich ein Schritt in die richtige Richtung, diese Subjektivität zu erkennen und sie wach- und achtsam anzunehmen und zu reflektieren.

### *Grundlagen Qualitativer Inhaltsanalysen*

„Der Grundgedanke der Qualitativen Inhaltsanalyse ist es, die methodische Systematik der *Content Analysis* im Umgang mit auch umfangreichen Textmaterialien beizubehalten und auf die qualitativen Analyseschritte der Textinterpretation anzuwenden“ (Mayring & Brunner 2010, S. 324). Mayring & Brunner definieren bindende „zentrale Standards“ für die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring & Brunner 2010, S. 325-326):

- Analysetexte stehen nie isoliert zur Bearbeitung an. Sie verweisen immer auf einen Kontext, auf eine Situation in der Akteure zu einem bestimmten Anlass, mit einem bestimmten Ziel und auf einem bestimmten Kanal kommuniziert haben. Daher trifft die Inhaltsanalyse nicht nur Aussagen zum Text alleine, vielmehr will sie auch etwas über den Sender und den Emp-



fänger der Nachricht und ihre jeweiligen Grundbedingungen und Absichten hinter der Kommunikation herausfinden.

- Kernelement Qualitativer Inhaltsanalysen sind die Kategorien<sup>22</sup> bzw. das Kategoriensystem (vgl. Mayring 2010, S. 49). „Die Kategorien als Kurzformulierungen stellen die Analyseaspekte dar, die an das Material herangetragen werden sollen“ (Mayring & Brunner 2010, S. 325). Sie bedienen sich in diesem Zusammenhang der Metapher vom „Rechen, der durch das Material gezogen wird und an dessen Zinken Materialbestandteile hängen bleiben“ (Carney 1969, zitiert nach Mayring & Brunner 2010, S. 325). Von großer Bedeutung ist die differenzierte Ausarbeitung der Kodieranweisung, die intersubjektivität gewährleisten soll. Bei der *Quantitativen* Inhaltsanalyse erfolgt die Zuweisung der Kategorien automatisch anhand des Auftauchens ihres begrifflichen Markers. Bei der *Qualitativen* Inhaltsanalyse ist die Kategorienzuweisung ein interpretativer Akt, gestützt geregelt durch vorab festgelegte Kodiervorschriften.
- Die Qualitative Inhaltsanalyse erfolgt strikt regelgeleitet und systematisch. Dazu sind drei Begriffe von Bedeutung: Die *Auswertungseinheit* beschreibt den Bereich des Textes, der mithilfe des Kategoriensystems bearbeitet werden soll. Die *Kontexteinheit* legt das nähere Umfeld der Textstelle fest, in der die Kategorie zum Einsatz kommt (hier befindet sich der Marker, der die Kategorie auslöst). Die *Kodiereinheit* ist die Textstelle, auf die sich der Einsatz der Kategorie bezieht. Die Eingrenzung der Bearbeitungsbreite erfolgt also von der Auswertungseinheit zur Kontexteinheit zur Kodiereinheit. Die Begriffe *regelgeleitet* und *systematisch* bedeuten in diesem Zusammenhang, dass in diesem bezeichneten Fokussystem konsequent gearbeitet und analysiert wird.
- Das Kategoriensystem unterliegt einer Kalibrierungsphase (vgl. Mayring 2010, S. 50). Der Vorgang der Kodierung kann selten im Vorfeld einer Analyse theoretisch entwickelt werden. Vielmehr muss die Anwendung der Ka-

---

• <sup>22</sup> Brosius, Haas & Koschel definieren die Kategorie aus ihrer kommunikationswissenschaftlichen Sicht folgendermaßen: „Die Kategorien sind zunächst einmal die exakte Definition dessen, was erhoben bzw. gemessen werden soll“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 143).



tegorien in einer „Pilotphase“ getestet und gegebenenfalls modifiziert werden (vgl. ebd.).

- Die Qualitative Inhaltsanalyse will dem Gütekriterium der Reliabilität im besonderen Maße gerecht werden. Durch einen zweiten, wiederholenden Bearbeitungsgang zu einem späteren Zeitpunkt (eines Teils des Materials) durch denselben Kodierer soll die *Intrakoderreliabilität* überprüft werden. Dabei soll die vorangegangene Kodierung nicht beachtet werden. Ist die Übereinstimmung nach einem Ergebnisvergleich hoch, kann davon ausgegangen werden, dass die analysierenden Personen das Kodiersystem beherrschen und regelkonform anwenden. Ein ebenfalls zweiter Kodiervorgang, durchgeführt von einer anderen Person, lässt Rückschlüsse auf die *Interkoderreliabilität* zu. Liegt die Übereinstimmung der vergebenen Kategorien beider Kodierer hoch, so ist das ein Hinweis auf die gute Funktionsfähigkeit des Codebuches und der Kodieranweisung.

(vgl. Mayring & Brunner 2010, S. 325-326)

Je nach Forschungsintention sowie Art und Qualität des Datenmaterials können unterschiedliche Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse für sich oder kombiniert zum Einsatz kommen:

- *Zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse* sucht nach bedeutungstragenden Textabschnitten (Paraphrasen) und sammelt diese. Anschließend werden sie schrittweise auf immer höhere Abstraktionsniveaus gehoben und verallgemeinert. Dieser Prozess wird durch verschiedene sprachliche Operationen unterstützt, beispielsweise durch Auslassung, Generalisierung, Integration, Selektion, Bündelung in Oberbegriffe usw. Je abstrakter die Zusammenfassung der bedeutungstragenden Paraphrasen, um so kürzer fällt sie schließlich aus.
- *Induktive Kategorienbildung* weckt Assoziationen zur Grounded Theory. Wie bei ihr sind auch hier die Kategorien zum Beginn der Analyse nicht definiert. Vielmehr entstehen sie im Prozess. Der Unterschied liegt darin, dass die Grounded Theory direkt in den Daten nach klärenden Bedeutungen sucht und die induktive Kategoriebildung nach abstrahierenden Kategorien.

Ziel ist hier also die Erarbeitung eines Categoriesystems, welches auf (weitere) Teile des Datenmaterials angewendet werden kann. Der Berührungspunkt beider Methoden ist der explorative Charakter.

- *Explikative Qualitative Inhaltsanalyse* versucht „unklare Textstellen“ (Mayring & Brunner 2010, S. 327) aufzuklären. Dies geschieht unter Zuhilfenahme des Textkontextes. Der Kontext wird regelgeleitet nach Klärungshinweisen durchsucht, diese werden zu einer „explizierenden“ (ebd.) Paraphrase umgewandelt und an die Stelle der unklaren Textstelle gesetzt.
- *Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse* ist die deduktive Variante der Qualitativen Inhaltsanalyse. Bei ihr steht vor Beginn der Datenauswertung bereits das Categoriesystem fest, es geht aus einer leitenden Theorie hervor. In der Kodieranweisung sind diese Kategorien, ihre Regeln, die Grenzen und Anwendungsprototypen benannt, beziehungsweise angegeben. „Die Kodierregeln bestehen aus Abgrenzungsregeln, die die Schnittstellen zwischen den Kategorien klären“ (Mayring & Brunner 2010, S. 328). In einer Pilotphase muss der Kodierleitfaden überprüft und feinjustiert werden, bevor er an das Haupt-Datenmaterial angelegt wird.

Mayring und Brunner (Mayring & Brunner 2010, S. 328; Mayring 2005, S. 7-19) empfehlen im Rahmen der Qualitätssicherung qualitativen Forschens ein möglichst hohes Maß an Verfahrens- bzw. Prozesstransparenz. Eine Maßnahme, die in diese Richtung zeigt, stellen Ablaufmodelle der konkreten Studie dar. Die Dokumentation und Begründung der Verfahrensschritte sowie der maßgeblichen Entscheidungsgänge erhöhen die Güte der Arbeit hinsichtlich einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Besonderes Augenmerk soll nach Ansicht der Autoren auf den Vorgang der Abstraktions-Progression gerichtet sein (vgl. Mayring & Brunner 2010, S. 328). In einem Ablaufmodell bilden die Orte der Zusammenfassung und Abstraktion die Schlüsselstellen zum Verständnis des Auswertungsergebnisses. Immer dann, wenn das Abstraktionsniveau angehoben wird, sollen die Leitgedanken und Interpretationsüberlegungen explizit dargestellt und somit transparent gemacht werden (vgl. ebd).

Die nachfolgende Grafik steht für ein denkbares Ablaufschema und zeigt das Beispiel einer induktiven Kategorienbildung. Denkbar wäre auch der Einsatz vorab festgelegter Kategorien im Sinne einer *Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse*. In diesem Fall würde die „Kategorienrevision“ entfallen, da die Kategorien dann bereits vor der Analyse des Datenmaterials theoriegeleitet gesetzt worden wären.

Der Begriff „Motiv“ steht hier stellvertretend für alle Angaben zu den Entscheidungs-, Beweg- und Handlungsgründen der Akteure.

Die Schlüsselstellen des Ablaufmodells sind die Momente der Erhöhung des Abstraktionsniveaus. Die Bündelung von Kategorien zu Kernkategorien erfolgt nicht zwingend nach offensichtlichen und zwangsläufigen Kriterien, vielmehr entsprechen sie der subjektiven Intention und dem Erkenntnisgewinn des Forschers. Daher die Forderung von Mayring & Brunner, diese Entscheidungsgänge transparent darzustellen und zu explizieren.

*Ablaufmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung*

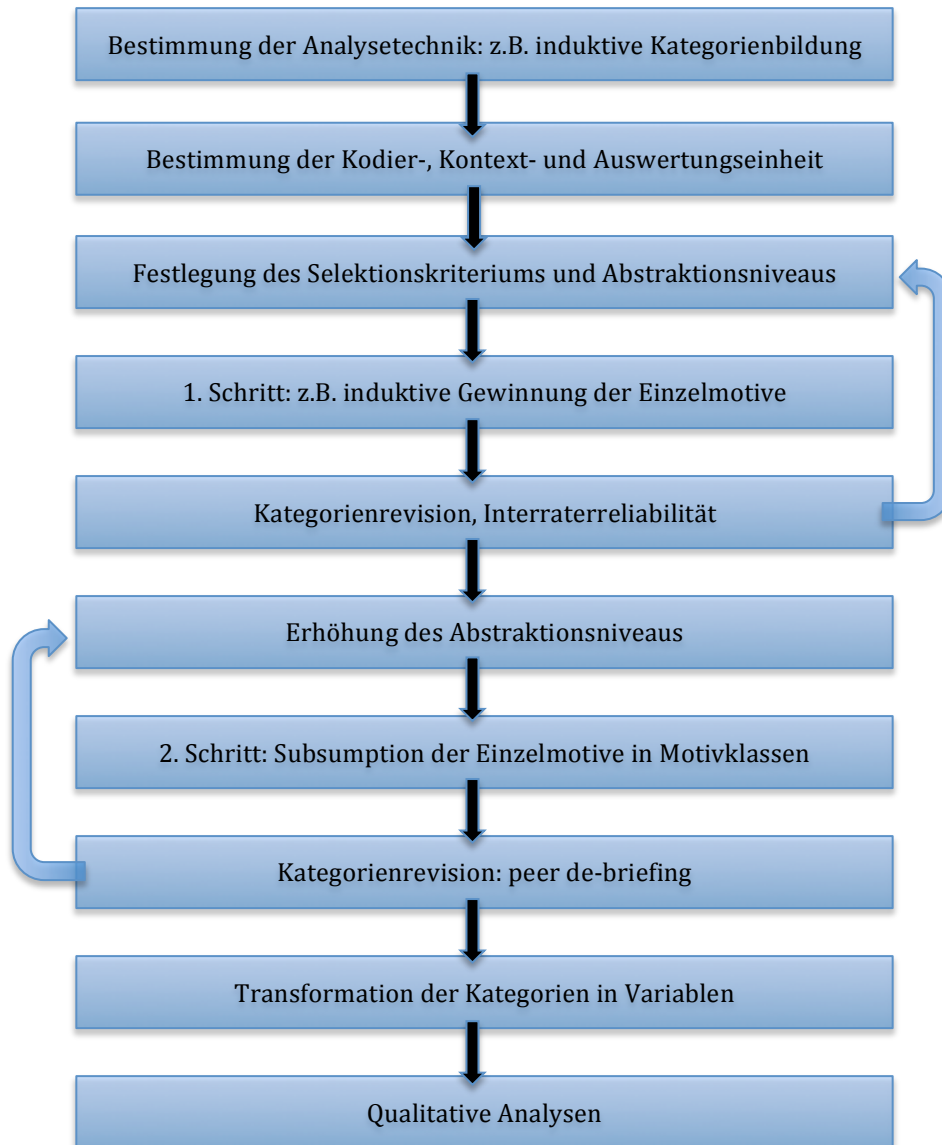


Abb. 6: Ablaufmodell der Qualitativen Analyse nach Mayring & Brunner 2010, S. 329

Mayring und Brunner sehen die Qualitative Inhaltsanalyse an der Schnittstelle zur quantitativen Forschung<sup>23</sup>. Die Zuordnung einer Kategorie zu einer Textstelle stelle einen regelgeleiteten Prozess dar, der zwar interpretativen Charakter besäße, aber durch seine Regelgebundenheit und reflektorische Transparenz Abstraktions- und Verallgemeinerungstendenzen böte. Werden die Regeln der Kodezuweisung eingehalten und sind die Kategorien trennscharf definiert, so ist eine anschließende Quantifizierung der Kategorien und ein Häufigkeitsvergleich möglich. Die beiden Autoren konstatieren, dass gerade die Möglichkeit der Quantifizierung häufig das Ziel der inhaltsanalytischen Arbeit darstelle und sie motiviere (vgl. Mayring & Brunner 2010, S. 331).

#### *Arbeitsschritte und Abläufe im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse*

Mayring schlägt in seiner Monografie „Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken“ (2010) beispielhaft das Vorgehen im Rahmen einer kommunikationswissenschaftlich fundierten Qualitativen Inhaltsanalyse vor, die an dieser Stelle vorgestellt werden soll.

#### *Bestimmung des Ausgangsmaterials; Eingrenzung des Corpus*

Zunächst muss der „Corpus“ (Mayring 2010, S. 52) genau definiert werden. Er wird durch diejenigen Textstellen gebildet, die Grundlage der Analyse werden sollen. So soll ausgeschlossen werden, dass ausgesonderte, verworfene, inhaltlich und/oder thematisch unpassende Textmaterialien oder Metadaten irrtümlich zur Auswertung gelangen. Genauso wird in diesem Abschnitt des Verfahrens bei sehr großen Datenmengen die Stichprobenziehung durchgeführt.

#### *Analyse und Beschreibung des Entstehungskontextes*

Für die spätere und gegebenenfalls wiederholte Durchführung der Datenanalyse ist eine dezidierte Beschreibung der Ursprungssituation der Daten von Bedeutung; dieser *Meta-Datensatz* verbleibt bei den gewonnenen Textdaten:

---

<sup>23</sup> Sie treffen diese Aussage nicht ohne die häufig geäußerte Kritik einer Trennung von quantitativer und qualitativer Forschung zu erneuern (vgl. Mayring & Brunner 2010, S. 331). Und auch bei Mayring 2010 kommt zum Ausdruck, dass das eine Forschungsmodell das andere bedingt ergänzt oder auf es verweist (vgl. Mayring 2010, S. 48) und somit eine gewisse Interdependenz zumindest dann besteht, wenn neue und komplexe Sachverhalte erschlossen werden sollen.

- Wer hat das Datenmaterial produziert?
- Welche emotionalen, kognitiven oder raum-zeitlichen Bedingungen herrschten bei der Produktion des Materials?
- Für welche Zielgruppe und für welchen Zweck wurde das Datenmaterial erzeugt?
- Welche soziokulturellen, beruflichen oder persönlichen Daten der Merkmalsträger liegen (erkenn- und verwertbar) vor?

### *Formale Aspekte des Datenmaterials*

Qualitative Inhaltsanalysen werden vornehmlich anhand von Textdaten durchgeführt. Die Art und Weise, wie der Quelltext entstanden ist, kann dabei differieren und muss daher transparent gemacht werden. Er kann ...

- aus den transkribierten Tonaufzeichnungen eines Interviews,
- aus den schriftlichen Antworten eines Fragebogens mit offenen Frage und Antwortformaten,
- aus den Textprotokollen von Videoaufzeichnungen oder
- aus publizierten Texten der verschiedensten Arten stammen  
(vgl. Mayring 2010, S. 53)

### *Leitfragen der Analyse*

„Ohne spezifische Fragestellung, ohne die Bestimmung der Richtung der Analyse ist keine Inhaltsanalyse denkbar“ (Mayring 2010, S. 56). Mayring unterscheidet dabei zwei verschiedene Fragestellungen, welche die Blickrichtung der Forschung leiten:

#### *Die Richtung der Analyse*

„Wer sagt was, mit welchen Mitteln, zu wem, mit welcher Wirkung?“ (ebd.). Mit diesem Fragenparadigma kann ein Klärungsprozess über den Fokus der Analyse eingeleitet werden. Soll der zugrundeliegende Gegenstand, seine Wirkung beim Akteur, die Befindlichkeit des Akteurs, der resultierende Appell des Akteurs oder der Situationskontext im analytischen Zentrum stehen?

### *Theoriegeleitete Fragestellung*

Theorieleitung bedeutet, dass bestimmte Modelle, Hypothesen oder Erwartungen mit dem Untersuchungsgegenstand in Verbindung stehen. Diese werden anhand des Datenmaterials auf ihre Konsistenz hin überprüft. Dabei wird der Grad ihrer Belastbarkeit (Popper) erhöht oder ihre Unbrauchbarkeit für die Erklärung des Ausgangsphänomens der Untersuchung festgestellt.

Interessant in diesem Zusammenhang ist Philipp Mayrings Definition von Theorie in diesem speziellen Zusammenhang: „Begreift man jedoch Theorie als System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand, so stellt sie nichts anderes als die gewonnenen Erfahrungen anderer über diesen Gegenstand dar. Theoriegeleitetheit heißt nun, an diese Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen“ (Mayring 2010, S. 57-58).

### *Ablaufmodell der Analyse erstellen*

Wie oben bereits dargestellt empfehlen Mayring & Brunner (2010) das Zerlegen und Dokumentieren des Analyseprozesses in seine chronologischen Ablaufabschnitte. Die Ausarbeitung eines strukturierenden Modells stellt den letzten vorbereitenden Schritt auf der Planungsebene der Datenanalyse dar.

Mayring ordnet dieser Sequenz auch die Erstellung und Überprüfung eines Kodierschemas mit den zur Anwendung kommenden Kategorien, ihren Ausprägungen und Abgrenzungen zu. Ebenso den Aufbau eines Kodierleitfadens, der „Ankerbeispiele“ und explizite Kodierregeln enthält. Ebenso sind hier die Analyseeinheiten festzulegen: Die minimalste Einheit, die Kodiereinheit, befindet sich auf der Ebene der Proposition. Die maximalste Einheit, die Kontexteinheit, wird durch das Material des konkreten Einzelfalls gebildet. Die Auswertungseinheit ist das Datenmaterial aus der Datenerhebung des betreffenden Erhebungszeitraumes und ist dann von Bedeutung, wenn es mehrere Erhebungswellen gibt ( $t_0 - t_x$ ) oder geben soll.

Somit stellt das Erarbeiten des Ablaufschemas eine Art Leitstruktur dar, die in zwei Richtungen wirkt: Sie bietet den Forschenden im aktuellen Forschungsprozess eine Orientierungs- und Arbeitshilfe, die nicht nur den Arbeitsplan, sondern auch die Qualitätskriterien manifestiert. Gleichzeitig ist das Ablaufschema das Mittel zur

intersubjektiven Erschließung des gesamten Forschungsprozesses. Hier werden alle relevanten Entscheidungsprozesse in ihrem Zusammenspiel und ihrer (antizipierten) Wirkung übersichtlich dargestellt und gegebenenfalls erläutert.

### *Datenanalyse*

„Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2010, S. 65), so beschreibt Philipp Mayring das Motiv der *Zusammenfassung* als eines von insgesamt drei Grundmotiven der Qualitativen Inhaltsanalyse. „Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet“ (ebd.; Hervorheb. im Original); dies ist seine Definition zum Motiv der *Explikation*. Das dritte Grundmotiv der Qualitativen Inhaltsanalyse, die *Strukturierung* beschreibt er folgendermaßen: „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd.).

Mayring erklärt die drei Grundmotive der Qualitativen Inhaltsanalyse und ihren Einsatzbereich metaphorisch mit einer kleinen Geschichte, die sehr anschaulich erklärt, was diese Grundformen praktisch leisten können:

„Man stelle sich vor, auf einer Wanderung plötzlich vor einem gigantischen Felsbrocken (vielleicht ein Meteorit?) zu stehen. Ich möchte wissen, was ich da vor mir habe. Wie kann ich dabei vorgehen?

Zunächst würde ich zurücktreten, auf eine Anhöhe steigen von wo ich einen Überblick über den Felsbrocken bekomme. Aus der Entfernung sehe ich zwar nicht mehr die Details, aber ich habe das ‚Ding‘ als Ganzes in groben Umrissen im Blickfeld, praktisch in einer verkleinerten Form (*Zusammenfassung*).

Dann würde ich wieder herantreten und mir bestimmte besonders interessant erscheinende Stücke genauer ansehen. Ich würde mir einzelne Teile herausbrechen und untersuchen (*Explikation*).

Schließlich würde ich versuchen, den Felsbrocken aufzubrechen, um einen Eindruck von seiner inneren Struktur zu bekommen. Ich würde versuchen,



einzelne Bestandteile zu erkennen, den Brocken zu vermessen, seine Größe, seine Härte, sein Gewicht durch verschiedene Messoperationen feststellen (*Strukturierung*)“ (Mayring 2010, S. 65).

Die drei Interpretationsformen sind seiner Einschätzung nach beliebig kombinierbar, ihr Einsatz folgt alleine praktischen Gesichtspunkten.

Für den Einsatz in der Praxis schlägt Mayring eine weitere Differenzierung der drei Grundformen in insgesamt acht Analyseformen vor, die sodann den Charakter eines Werkzeuges deutlich sichtbar werden lassen:

Grundform	Daraus abgeleitete Analyseform
<b>Zusammenfassung</b>	Zusammenfassung
	Induktive Kategorienbildung
<b>Explikation</b>	Enge Kontextanalyse
	Weite Kontextanalyse
<b>Strukturierung</b> (deduktive Kategorienanwendung)	Formale Strukturierung
	Inhaltliche Strukturierung
	Typisierende Strukturierung
	Skalierende Typisierung

Tabelle 4: Analyseformen der Qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring 2010, S. 66)

Die Analyseformen im Einzelnen:

**Zusammenfassung:** Die Kategorien werden den bedeutungstragenden Textstellen zugeordnet. Aus den Kategorien (und nicht mehr aus dem Text) wird eine Aussage generiert. Diese Aussagen können wiederum kategorisiert werden. Diesem Schritt folgt abermals eine Aussagenbildung auf Ebene der Kategorien (nächste Abstraktionsebene).

**Induktive Kategorienbildung:** Es besteht zu Beginn der Analyse kein Kategoriensystem, es wird erst beim Durchgang durch das Material gebildet. Der Bedarf an Kategorien richtet sich an der Leitfrage und an der notwendigen Ebene der Konkretisierung aus. Will man wissen, was zu einer Ablehnung der Arbeit im social support

führt, dann sind konkrete Details sehr nützlich für das Verständnis. Das erste Selektionskriterium könnte in diesem Fall beispielsweise lauten: Zustimmung beziehungsweise Ablehnung zur Arbeit im Tandem. Das so gefilterte Material wird in einem nächsten Durchgang auf die spezifischen Gründe der Ablehnung hin untersucht. Nun können Kriterien wie Zeitnot, kollidierender Stundenplan, große räumliche Trennung der Arbeitsplätze von Kolleginnen/Kollegen, Arbeitsüberlastung, mangelnde Bereitschaft der Kolleginnen/Kollegen, mangelndes Vertrauen, schlechte Erfahrungen auf persönlicher Ebene, mangelnde Effizienz, andere Fächerkombination usw. gefiltert werden. Wenn bei einem zweiten Durchgang durch das Analysematerial nur wenige Veränderungen im Kriterienkatalog stattfinden, kann nun über die Abstraktionsebene entschieden werden: *Mangelndes Vertrauen* kann die Ursache von *schlechten persönlichen Erfahrungen* sein und unter diesem Kriterium zu einer Kategorie subsumiert werden. Als Kategorie würde in diesem Fall *schlechte persönliche Erfahrungen* generiert. Aus *kollidierender Stundenplan* und *große räumliche Trennung der Arbeitsplätze von Kolleginnen/Kollegen* kann die Kategorie *organisatorische Probleme* entstehen. Entscheidend für diesen Prozess der Kategorienbildung ist die Frage, wie bedeutend die Konkretion für das Verständnis eines Phänomens sein muss, um Antworten auf die Leitfragen zu finden.

*Enge Kontextanalyse:* Tauchen im Datenmaterial unklare Textstellen auf, sei es weil lexikalische Begriffe ungebräuchlich oder missverständlich verwendet oder weil ironisch, metaphorisch oder stark kryptisch umschreibend gesprochen wird, dann ist eine klärende Kontexterweiterung derartiger Belegstellen notwendig. Ein Beispiel: „Ich kann mich da bei der Schulleitung nicht so durchsetzen. Ich weiß auch nicht, die anderen kriegen da eher das, was sie wollen ... ich bin nicht so der *Klinkenputzertyp*“. Der Begriff *Klinkenputzertyp* evoziert zwar schnell Bilder von bestimmten Berufsgruppen und Verhaltensweisen, aber übertragen auf die sprechende Person ist nicht klar, welche konkrete Proposition sie vermitteln möchte. Bei der engen Kontextanalyse werden nun Deutungs- und Explikationshinweise im vorliegenden Text gesucht. Dabei wird der Kontext des unklaren Lexems konzentrisch erweitert und nach Klärungshinweisen hin untersucht. Dabei können alle Aussagen von Bedeutung sein, die auf diese Textstelle rekurren, zum Beispiel Ausschmückungen, Beschreibungen, Beispiele, Namen, antithetische Aussagen

usw. Im konkreten Fall expliziert die Sprecherin: „Da gibt es halt einzelne Personen aus dem Kollegium, die rennen so lange zur Schulleitung ins Büro, bis sie bekommen, was sie wollen, nur damit sie nicht länger nerven und auf der Matte stehen“. Aus dem Kontext der Textstelle „Klinkenputzertyp“ kann nun auf die Wortbedeutung geschlossen werden. Der Ausdruck könnte für *aufdringlich, beharrlich, hartnäckig in einer bestimmten Angelegenheit* stehen. Die so gefundene Paraphrase wird nun anstelle des unklaren Lexems gestellt und auf seine logische und propositional stimmige Konsistenz hin überprüft. Ist sie stimmig und die Textstelle dadurch geklärt ist der Prozess abgeschlossen. Ist dies nicht der Fall, wird der Text nach Fundstellen hin untersucht, in denen das Lexem ein weiteres Mal vorkommt. Eventuell kann der Begriff aus dem dortigen Kontext heraus geklärt werden. Ist dies nicht der Fall, so wird zur *weiten Kontextanalyse* übergegangen.

*Weite Kontextanalyse:* Bei der weiten Kontextanalyse werden zusätzliche Informationen außerhalb des Analysetextes zur Klärung herangezogen. Dies können Interview-Protokolle, Hintergrundinformationen zur sprechenden Person, Hintergrundinformationen zur beschriebenen Sache, (fach-) theoretische Überlegungen oder spezifische Vorerfahrungen sein. Werden weite Kontextanalysen eingesetzt, ist die transparente Darstellung der Deutungsüberlegungen im Rahmen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit von besonderer Bedeutung.

*Formale Strukturierung:* Bei dieser Analyseform wird nach formalen Gliederungsmerkmalen gesucht – gibt es bestimmte (wiederkehrende) Gesprächssituationen? Werden bestimmte Satzkonstruktionen oder rhetorische Stilmittel verwendet? Sind wiederkehrende oder auffällige Kommunikationsrhythmen erkennbar? Diese und andere erkennbare Muster werden systematisiert und analysiert – eben strukturiert.

In der Regel wird die formale Strukturierung nicht für sich alleine stehen, vielmehr wird sie erst in Verbindung mit einer inhaltlichen Strukturierung sinnvolle Erkenntnisse liefern. Beispielsweise bietet sie Hinweise darauf, wie sich ein bestimmtes Interaktionsmuster auf die Kommunikation und ihre Inhalte auswirkt.

*Inhaltliche Strukturierung:* „Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufas-

sen“ (Mayring 2010, S. 98). Welche konkreten Inhalte extrahiert werden sollen, ist durch die deduktiv entwickelten Kategorien vorbestimmt. Ist der Text mit Hilfe des Kategorienschemas erschlossen, wird auf der Ebene der Kategorien oder Schlüsselkategorien abstrahiert.

*Typisierende Strukturierung:* Mit dieser Analyseform wird im Datenmaterial nach „besonders markanten Bedeutungsgegenständen“ (Mayring 2010, S. 98) gefahndet. Die interessierenden Merkmale können sich auf Personen, Gegenstände, Meinungen oder Vorgänge beziehen. Ziel dieser Analyseform ist das Auffinden von Merkmalsprototypen welche die Ausprägungsamplitude begrenzen, das Merkmalspektrum also *von – bis* markieren. Die Typisierende Strukturierung ist ebenfalls eine Analyseform, die zusammen mit einer weiteren, der *Skalierenden Strukturierung*, ihre volle Potenz entwickelt.

*Skalierende Strukturierung:* Mit ihrer Hilfe können Materialien oder Materialbestandteile auf ihr Gewicht hin überprüft werden. Durch die Zuweisung einer Merkmalsausprägung sind sie auf einer Skala, meist einer Ordinalskala, darstellbar. Entweder steckt die Merkmalsausprägung bereits im Text, signalisiert durch Adjektive wie *gut*, *leicht* oder *vorstellbar* oder sie muss durch ein zu entwickelndes Categoriesystem zugewiesen werden. Dabei werden Indikatoren benannt, deren Auftreten im Datenmaterial zu einer bestimmten Intensitätsstufe hinführen. Ein Beispiel: Soll der Grad der persönlichen Zustimmung zum social support erforscht werden, dann kann Begriffen und Paraphrasen (Indikatoren) wie beispielsweise *gewinnbringend*, in jedem Fall oder *absolut sinnvoll* die Merkmalsausprägung *stimmt vollständig zu* auf einer Ordinalskala zugewiesen werden. Mayring weist in diesem Zusammenhang auf die große Bedeutung von Ankerbeispielen für die sichere Kodierung hin. Auch wenn die Zuweisung einer Merkmalsausprägung in vielen Fällen die Einschätzung der kodierenden Person darstellt, so muss sie dennoch theoriegeleitet, also auf Grundlage einer dezidierten Kodieranweisung und anhand von prototypischen Ankerbeispielen stattfinden.

## **8.5 Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Forschung und qualitativer Forschungsverfahren**

Werner Früh charakterisiert empirische forschende Wissenschaft als eine „systematische, intersubjektiv nachprüfbare Sammlung, Kontrolle und Kritik von Erfahrungen“ (Früh, 1998, S. 19). Den Ausgangspunkt bildet dabei immer eine „Frage, eine Vorstellung bzw. eine Vermutung über reale Sachverhalte, also etwas Gedachtes, ein Begriff bzw. ein Problem“ (ebd.). Darauf folgt der Versuch, Erklärungen in Form von Hypothesen, Lösungssätzen oder Theorien zu dem zugrunde liegenden Phänomen oder Problem zu finden. Der Zirkelschluss findet statt, in dem die theoretischen Erklärungsversuche nun durch den Einsatz bestimmter und definierter Methoden und Verfahren auf ihre Plausibilität, Konsistenz und Erklärungskraft hin in der Realität und an konkreten Sachverhalten überprüft werden (vgl. ebd.).

Dabei ist das Realitätsmodell des Forschers ebenso ein kognitives und subjektives Konstrukt von Realität, wie das aller anderen sozialisierten Subjekte seiner Umgebung und es kommt der objektiven Wirklichkeit mehr oder weniger nahe.

Früh stellt fest, „dass wir unsere Umwelt absichtsvoll und verkürzt (selektiv) strukturieren, indem wir alle Erfahrungen auf wenige, uns wesentlich erscheinende Begriffe und Zusammenhänge reduzieren“ (Früh 1998, S. 19). In einer weiteren kognitiven Leistung würden wir schließlich diesem komprimierten Realitätsmodell einen Sinn, eine erklärende Kraft zuweisen. Somit simuliere das Realitätsmodell lediglich die realen Objekte nach den Regeln des Bewusstseins und des Geistes und „nicht notwendig nach den Gesetzen der Realität“ (ebd.).

Die Leistung der empirischen Wissenschaft ist es nun seiner Ansicht nach, dass Forschende ihre Realitätsmodelle und die kognitiven Operationen, die zu diesem Modell führen, transparent machten. Dazu setzten sie (Forschungs-) Methoden ein, die eine intersubjektive und vergemeinschaftete Basis des Realitätszuganges ermöglichten. Seiner Ansicht nach geht es in der Auswahl, Durchführung und Interpretation empirischer Forschung und Methoden also weniger um das Beurteilungskriterium „richtig – falsch“, sondern um „brauchbar - unbrauchbar“ (vgl. Früh 1998, S. 19-20).

Früh betont die Notwendigkeit, die im empirischen Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen vom erkennenden Subjekt zu trennen, um so zu den Alltagserfahrungen auf Distanz zu gehen. Letztere müssen ihm zufolge nicht zwangsläufig falsch oder untauglich sein, ihnen fehle jedoch meist die Nachvollziehbarkeit.

Nach Werner Früh ist also die Herstellung einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit von größter Bedeutung wenn es um die Qualität und Brauchbarkeit empirischer Forschungsergebnisse geht. Insbesondere dann, wenn wie im Fall der Grounded Theory oder der Qualitativen Inhaltsanalyse interpretative und zur Abstraktion führende Methoden und Werkzeuge zum Einsatz kommen, die den Anspruch erheben, Aussagen über den Einzelfall hinaus treffen zu wollen. „Im Forschungsprozess müssen bei jeder Vorgehensweise eine Vielzahl subjektiver Entscheidungen getroffen werden, die einen nachhaltigen Einfluss auf die Ergebnisse haben können. Nach unserem Wissenschaftsverständnis steht und fällt der Wert wissenschaftlicher Ergebnisse mit der Transparenz und Nachvollziehbarkeit solcher analyserelevanter Entscheidungen“ (Früh 1998, S. 250).

Philipp Mayring sieht in den qualitativen Forschungsansätzen und Methoden eine Möglichkeit, das Subjekt „mehr zur Sprache kommen zu lassen“ (Mayring 2010, S. 123). Er nennt die Methoden „offen“ und „weich“ (ebd.) und suggeriert damit, dass sie nicht bevormundend, eingrenzend, ausblendend oder typisierend sein wollen. Obwohl qualitative Forschungsmethoden, wie beispielsweise die Qualitative Inhaltsanalyse, empirische Daten auf Grundlage von Interpretationen und Deutungen liefern, geht er davon aus, dass sie höchsten wissenschaftlichen Standards genügen, wenn sie theoriegeleitet, reflektiert und transparent entwickelt und eingesetzt werden (vgl. Mayring 2010, S.123). Zurecht weist er darauf hin, dass bei der Besprechung der Qualität empirischer Daten der gesamte Entstehungskontext von Bedeutung ist. Selbst die Ergebnisse präziser Analyseverfahren können nur auf Grundlage der Ausgangsgüte des Datenerhebungsverfahrens beurteilt werden – eine Kette ist so stark, wie ihr schwächstes Glied. Im Hinblick auf die Bestrebungen, immer präzisere und validere Mess- und Analyseverfahren zu entwickeln, warnt er vor der Gefahr, dass qualitative Forschungsmethoden zu starr

und unflexibel werden könnten. Gerade aber in der Flexibilität und Plastizität lägen ihre klaren Vorzüge (vgl. Mayring 2010, S. 124).

Brosius, Haas & Koschel sehen die Stärke der qualitativen Forschung in der Umfänglichkeit, mit der sie Frage- und Problemstellungen ergründet: „Qualitative Verfahren beschreiben ein komplexes Phänomen in seiner ganzen Breite“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 4). Die Autoren sind in der Kommunikationswissenschaft beheimatet und besonders an Meinungen, Einstellungen und Haltungen zu sozialen, politischen oder marktpolitischen Themen interessiert. Mit qualitativen Methoden sind sie in der Lage, neu entstehende Beweggründe, Verhaltenstendenzen oder Meinungsbildungsprozesse für aktuelle Phänomene zu explorieren und sie anschließend für andere Forschungsmethoden, beispielsweise quantitative, zugänglich zu machen. „In der Kommunikationswissenschaft, aber auch in den Sozialwissenschaften ganz allgemein, verwendet man häufig qualitative Methoden, wenn ein Gegenstandsbereich bislang relativ wenig erforscht ist“ (ebd.).

Zum Disput qualitativ versus quantitativ merken sie an: „Die Stärke der einen ist die Schwäche der anderen Methode: Während quantitative Methoden (nur) reduzierte Aussagen auf Basis großer Stichproben erlauben, lassen qualitative Verfahren sehr detaillierte Aussagen auf Basis sehr kleiner ‚Stichproben‘ zu. Quantitative Ansätze liefern die Breite, qualitative die Tiefe“ (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 4; Hervorheb. im Original).

Für Helga Kelle ist die Aufgabe der qualitativen (Sozial-) Forschung die Reduktion der Komplexität von Wirklichkeit. Dabei geht sie mit größter Sensibilität und methodischer Angepasstheit an die Phänomene heran (vgl. Kelle 2010, S. 101-116). Dabei stellt *Komplexität* eine Herausforderung an die Arbeitsweisen und Techniken im qualitativen Forschungsprozess dar, die nicht mit einem „additiven“ Gebrauch von elaborierten und differenzierenden Erhebungs- und Analyseinstrumenten zu lösen sei (vgl. Kelle 2010, S. 116). Vielmehr erfordert dieser Umstand Kreativität und Umsicht bei den Forschenden sowie deren transparente und schlüssige Darstellung der Ergebnisse und Erkenntnisse (ebd.). In ihrem Aufsatz verweist sie auf die konstruktivistische Annahme, dass im Forschungsprozess das zugrundeliegende Problem, die Fragestellung, nicht zwangsläufig ein zuvor real existierendes Phänomen darstellt, sondern im Verstehensprozess erst zur Realität wird



(oder werden kann). Daher sei es von großer Bedeutung, die Denk- und Handlungsprozesse, die sowohl zum Problem, wie auch zu seiner Lösung führen, vollständig transparent zu stellen (vgl. Kelle 2010, S. 103-104, mit Bezügen auf Knorr-Cetina 1989). „Wissenschaft ist ein fortlaufender Kommunikationsprozess, der über wechselseitige Reflexivität und Selbstreflexivität der Beteiligten kontrolliert wird“ (Kelle 2010, S. 104).

„Der Einsatz qualitativer Methoden in der Feldforschung vermittelt soziale Erfahrung aus erster Hand und kann insofern für die Forschenden außerordentlich erkenntnisträchtig sein“ (Oswald 2010, S. 183). Hans Oswald betont in den einleitenden Worten seines Aufsatzes die Authentizität von qualitativen Forschungsprozessen. Die Stärke dieses Ansatzes liegt für ihn, wie auch für Brosius, Haas & Koschel, im explorierenden Charakter. In der „Entdeckung und Beschreibung fremder Welten“, der „Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte in vertrauten Welten“ oder der „Entdeckung neuer Zusammenhänge“ (Oswald 2010, S. 192-193). Die so entdeckten neuen Phänomene, Erklärungen oder Erklärungszusammenhänge können, wenn sie nicht bereits durch die Exploration ausreichend geklärt und beschrieben wurden, anderen methodischen Herangehensweisen übergeben werden. Beispielsweise können quantitative Verfahren mit ordnenden, reichenden oder relativierenden Operationen zu einer weiteren Klärung beitragen. Oswald warnt jedoch davor, im Rahmen von qualitativer Forschung nur auf der (theorielosen) beschreibenden Ebene zu verharren. Vielmehr müsse es das Ziel qualitativ Forschender sein, die Struktur und die Kohärenz hinter den Einzelfällen zu suchen (vgl. Oswald 2010, S. 183-199).

Die Zusammenfassung der beschriebenen Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Forschungsmethodik könnte nun lauten:

Qualitative Forschung bietet ...

- einen authentischen Zugang zu Phänomenen der sozialen Realität;
- einen authentischen, achtsamen und offenen Zugang zu den Akteuren in der sozialen Realität;



- eine intersubjektive Betrachterebene, wenn die Regeln der Transparenz eingehalten werden;
- die Anschlussfähigkeit an bestehende Theorien;
- die Chance, neue Theorien zu formulieren;
- die Anschlussfähigkeit an weitere Forschungsmethoden und Konzepte, wenn die Anforderungen an die Qualität wissenschaftlicher Forschung eingehalten wurden.

Die Grenzen und Gefahren der qualitativen Forschung liegen ...

- im Verharren auf der deskriptiven Ebene und der damit verbundenen Seichte der Ergebnisse;
- in der Stichprobenziehung; Welche Einzelfälle stehen für ein Phänomen prototypisch? Welche Fälle dienen dem Verständnisprozess am ehesten?
- in der Frage der Abstraktion und Verallgemeinerungsfähigkeit der Ergebnisse. Für welche Breite der Wirklichkeit stehen die untersuchten Einzelfälle?
- in der Bewältigung großer und übergroßer Datenmengen;
- im zu erwerbenden Selbstverständnis und Ethos der Forschenden in interpretativen und analysierenden Forschungsverfahren und Methoden;
- in der Ungewissheit, denen Forschende im Rahmen qualitativer Forschungsprozesse ausgesetzt sind: Die Problemstellung, die Instrumente, die Interpretationen und die Ergebnisse hängen interdependent zusammen und bedingen sich gegenseitig im Prozess; sie sind selten im Vorfeld der Untersuchungen planbar. Ihr Handling bedarf hoher Flexibilität, Sensibilität und eines gewissen Maßes an persönlichem Standing.

## 8.6 Qualitätssteigerung von Textanalysen durch den Einsatz mehrerer Kodierer (Co-Rater)

Volker Müller-Benedict verweist auf eine bedeutende Schwachstelle in der Analyse von Textdokumenten in der qualitativen Sozialforschung – die Kategorienbildung.

Nach Schülein & Reitze stellen Kategorien „Grundbegriffe der Wirklichkeit“ dar, „mit deren Hilfe die Grundsubstanz alles Seiende geordnet werden kann (...)“ (Schülein & Reitze 2012, S. 262). Die Aufgabe von Kategorien ist es demnach Komplexität zu systematisieren und zu ordnen. Genau um dies zu leisten, werden sie in der Analyse von Daten in der qualitativen Sozialforschung eingesetzt: Sie öffnen Texte für eine strukturierte, regelgeleitete und nachvollziehbare Be- und Verarbeitung zum Zwecke des Erkenntnisgewinns. Jedoch ist die Kategorienfindung und ihr Einsatz auch fehleranfällig, weil gegebenenfalls subjektiv getönt und somit gelegentlich ein Ansatzpunkt für Kritik (vgl. Müller-Benedict 2005, S. 2). Aus diesem Grund ist die Bearbeitung derselben Textstelle durch zwei oder mehrere Analysten (Kodierer; Rater) sinnvoll und dient der Qualitätssteigerung qualitativer Forschungsansätze. Überall dort, wo die Datenmenge so groß wird, dass nicht mehr alle Problemfälle in einer Zusammenkunft der Kodierer besprochen werden können, sie also jeder für sich kodieren, kann die Übereinstimmung der Kodevergabe durch ein mathematisches Verfahren berechnet werden. Zum Einsatz kommen Verfahren, welche die übereinstimmenden Kodierungen mit der Gesamtzahl der kodierten Stellen ins Verhältnis setzen. Die Ergebnisse werden schließlich noch *zufallsbereinigt*, das heißt, sie werden in einem weiteren Rechenschritt oder beim Einsatz von Berechnungs-Tools, welche diese Operation integrieren, auf die zufällige Übereinstimmung der Kodezuweisungen hin überprüft. Anschließend werden derartige Effekte entweder eliminiert oder für die Diskussion offen gelegt.

In aller Regel kommt für den als Intercoder-Reliabilität bekannten Prüfprozess der Kappa-Wert ( $k$ ), der einen Wert zwischen 0 und 1 annehmen kann, zum Einsatz. Für diese Arbeit wurde ein Excel-Tool der Uni Leipzig verwendet, welches von Bastian Jenderek entwickelt und bereitgestellt wird. Mit diesem Tool können sowohl die *Interrater*-Reliabilität, wie auch die *Intrarater*-Reliabilität berechnet werden. Das Instrument berechnet den Cohens-Kappa.

Der nach dem Psychologen Jacob Cohen benannte Koeffizient gibt die Übereinstimmung der Einschätzung von zwei oder mehreren Beobachtern an und wird wie folgt berechnet:

$$K = (p_0 - p_c) : (1 - p_c)$$
$$P_c = 1 : z$$

K steht für den Koeffizient Cohens-Kappa,  $p_0$  gibt den Wert an tatsächlichen Übereinstimmungen der Beobachter an und  $p_c$  den Wert an zufälligen Übereinstimmungen. Mit  $z$  wird die Anzahl der Kategorien (Merkmalsausprägungen) angegeben.

Bei einer völligen Übereinstimmung der Beobachter nimmt der Koeffizient den Zahlenwert 1 an, bei einer völligen Divergenz hingegen den Zahlenwert 0.

In der qualitativen Sozialforschung gilt ein  $k \geq 0,75$  als guter Übereinstimmungswert. Werte zwischen 0,4 und 0,6 gelten hingegen als unsichere Werte oder als Werte, die mit einer gewissen Vorsicht weiterverarbeitet werden sollten (vgl. Greve & Wentura 1997, S. 111).

Wenn im Rahmen einer Datenauswertung die Übereinstimmung von mehr als zwei Beobachtern berechnet werden soll, kann der Fleiss'-Kappa eingesetzt werden. Um ihn zu berechnen wird die Berechnungsformel des Cohens-Kappa so erweitert, dass über  $p_0$  die übereinstimmende Beobachtung von drei Beobachtern in die Berechnung einfließt und auch  $p_c$  mit der Rechenoperation  $N^3$  auf die zufällige Übereinstimmung dreier Beobachter angehoben wird. Beispielsweise berechnet das Statistikprogramm SPSS den Cohens-Kappa.

Nach den Darstellungen Müller-Benedicts ist die Interrater-Reliabilitätsberechnung nur dann notwendig und sinnvoll, wenn durch den Umfang des Datenmaterials eine Beobachterkonferenz (Rater-Konferenz) nicht mehr durchführbar ist. Die Datenanalyse dieser Arbeit erfolgte in einem Team aus drei Beobachtern – einer Beobachterin (studentische Hilfskraft) und zwei Beobachtern (eine weitere studentische Hilfskraft und dem Autor dieser Arbeit).

Um den beiden Co-Ratern einen umfassenden Überblick über die Forschungsarbeit und über die qualitativen Ansprüche an ihre Tätigkeit zu vermitteln, waren beide Analysten bei einem der Interviewgespräche mit dabei. Weiter besuchten sie einen oder mehrere Präsenztage der Lehrerfortbildung und setzten sich intensiv mit der Literatur zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub und den Subjektiven Theorien (Wahl 2006) auseinander.

Nach der Transkription der Leitfadeninterviews fand zunächst im Rahmen einer Rater-Konferenz die Zuordnung der Itemgruppen zu den Kernfragen statt – wo sind die relevanten Hinweise zu den Kernfragen zu finden? Danach wurde eine Auswertungsmatrix auf Basis der vorgefundenen Antworten und ihrem Spektrum und ein Kodierbuch zusammengestellt. Im Kodierbuch wurden die Fragen mit offenem Antwortformat erfasst und anhand von realen Antwortbeispielen aus den Interviews die Bedeutungszuweisung festgeschrieben, trainiert und kalibriert.

Mithilfe der Auswertungsmatrix (für geschlossene Antwortformate) und dem Kodierbuch konnten schließlich alle drei Rater die Auswertung der Leitfadeninterviews durchführen. Während der Kodierphase fanden regelmäßige Kodierkonferenzen statt, bei denen die unklaren und die problematischen Textstellen diskutiert wurden. Wenn im Rahmen dieser Konferenzen keine einvernehmlichen Lösungen, beziehungsweise Übereinstimmungen getroffen werden konnten, dann wurde zunächst die betreffende Stelle aus der Analyse herausgelöst und das Kodierbuch auf seine Tauglichkeit an der betreffenden Stelle hin überprüft.

Insgesamt wurden so Nachbesserungen an vier Positionen der Kodieranweisung notwendig, welche zu wenig präzise ausgearbeitet waren und somit den Kodiervorgang nur unzureichend steuern, beziehungsweise leiten konnten.

Schließlich konnten alle relevanten Textstellen zu den Kernfragen diskutiert und geklärt werden, so dass eine Interrater-Reliabilitätsberechnung im Rahmen dieser Arbeit in der Regel nur zur Einübung einer bedeutenden qualitätssichernden Maßnahme im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit angewendet wurde. Dort, wo sich ein Fleiss'-Kappa unterhalb 0,60 errechnete, wurde schon im Rahmen der Raterkonferenzen im Vorfeld die weitere Verarbeitung derartiger Daten gestoppt. Bei der Nachberechnung dieser Daten wurde die Gewissenhaftigkeit der Konferenzen im Nachhinein bestätigt.

Die oben beschriebenen Überlegungen und konkreten Maßnahmen zur Qualitätssicherung dürfen nicht über den Umstand hinweg täuschen, dass es sich um Interpretationsleistungen von Menschen handelt. Ihre Aussagekraft und die Möglichkeit einer Verallgemeinerung sind daher begrenzt und immer im Kontext der speziellen Verhältnisse und Umstände des Forschungsgegenstandes zu sehen. Dennoch sind die gewonnenen Erkenntnisse durchaus mit anderen Ergebnissen aus ähnlich gelagerten Forschungen zu einem ähnlichen Forschungsgegenstand vergleichbar. Die Erfahrungen mit einer umfangreichen Lehrerfortbildung in zwei unterschiedlichen und kontrastierenden Fortbildungsmodi (Regionale Lehrerfortbildung und SCHILF) sollten mit einer anderen und ähnlich komplexen Fortbildungsmaßnahme vergleichbar sein.

## 9. Die Datenlage

Nach den vorangestellten grundsätzlichen Gedanken zum Forschungsdesign erfolgt nun die darstellende Beschreibung und Konkretisierung der Datenanalyse.

Am Ende des Schuljahres 2010/11 meldeten sich insgesamt 34 Lehrerinnen und Lehrer zu den beiden Fortbildungen zur Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub und zur PROGRESS-Methode an. Sie taten dies, bis auf zwei gut begründete Ausnahmefälle, immer jeweils als Tandem. Die beiden Ausnahmen schlossen sich einem bestehenden Tandem an und bildeten so ein Trium. Im Laufe der Sommerferien und direkt danach meldeten sich sechs Kolleginnen und Kollegen von der Teilnahme an der Fortbildung ab (drop out) und reduzierten so das Feld auf insgesamt 28 Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

21 von insgesamt 28 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lehrerfortbildung zur Implementierung der PROGRESS-Methode stellten sich zum Ende des Schuljahres 2011/12 als Gesprächspartnerin, als Gesprächspartner für die Durchführung eines Leitfadeninterviews zur Verfügung. Dies entspricht einer Befragungsquote von 75%.



Abbildung 7: Die Befragungsquote

Durch einen Audio-Datenverlust der Gesprächsaufzeichnungen während der Transkription mussten zwei Interviews aus dem Analyseprozess herausgenommen werden; ihre Weiterverwendung würde dem Grundsatz der Reliabilität widersprechen.

Der verwertbare Datenkorpus reduziert sich so auf eine Quote von 64,3%, zieht man die nicht zur Verwendung gelangten zwei Interviews von der Anzahl der erfolgreichen Absolventen der Lehrerfortbildung ab.

Von den 28 erfolgreichen Absolventen, führten anfangs 16 Personen ein „Fortbildungs-Logbuch“. Die Bezeichnung Fortbildungs-Logbuch ist dem Umstand geschuldet, dass im Rahmen einer anderen Fortbildung einzelne Personen des Teilnehmerkreises bei (informellen) Vorgesprächen von negativen Erfahrungen und Emotionen in Verbindung mit der Arbeit mit und in Lerntagebüchern berichteten. Um einer möglicherweise negativen Konnotation dieser Form der Selbstreflexion auszuweichen, wurde dieser technische und in diesem Zusammenhang wenig gebräuchliche Begriff *Fortbildungslogbuch* gewählt und für die Fortbildung etabliert.

Nach der ersten Praxisphase liefen 15 verwertbare Datensätze (Logbucheinträge) an mich zurück; nach der zweiten Praxisphase verjüngte sich der Rücklauf auf 10 Datensätze, um sich nach der dritten Praxisphase weiter auf schließlich neun Datensätze zu reduzieren.

Für die vierte Praxisphase war anstatt der Einträge in das Fortbildungslogbuch eine kurze Schilderung oder die persönliche Vorstellung einer Kleingruppenprojektmodells nach Traub mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vereinbart. Diese Abrede hielten insgesamt acht Lehrerinnen und Lehrer aus der Fortbildung voll umfänglich ein. Die Kleingruppenprojekte wurden im Rahmen einer nichtstandardisierten Art und Weise vorgestellt und begutachtet; bei einigen stand das Projektergebnis, bei anderen auch ein Teil des Arbeitsprozesses zur Besichtigung und Analyse bereit. Als Analyse-Matrix diente jeweils die Rahmendefinition des Kleingruppenprojekts nach Traub, die Stufen und Wege der PROGRESS-Methode und schließlich die (wenn erkennbar) umsetzungstreue Gesamtrealisation der Projektarbeit.



Abbildung 8: Datenrücklauf aus den Fortbildungslogbüchern

Insgesamt sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmern öffneten ihren Unterricht zur Hospitation. Im Rahmen dieser Besuche, die in der Praxisphase I und II stattfanden, fertigten sie kurze schriftliche Unterrichtsplanungen an und standen im Anschluss an die gezeigte Unterrichtssequenz noch zu einem kurzen Reflexionsgespräch zur Verfügung. Die Besuche in authentischen Unterrichtssituationen waren ursprünglich als eine eigenständige Datenquelle vorgesehen. Diese Intention wurde letztlich verworfen, da der daran teilnehmende Personenkreis als in keiner Weise repräsentativ einzustufen war. Bei diesen Teilnehmerinnen und Teilnehmern handelte es sich allesamt um Personen, die seit Beginn der Fortbildung der gesamten Maßnahme in allen Belangen betont zustimmend und wohlwollend gegenüberstanden. So wurden die Daten aus den Hospitationen letztendlich nur zur Validierung der Fortbildungslogbuch-Einträge und für Feedbackgespräche genutzt.

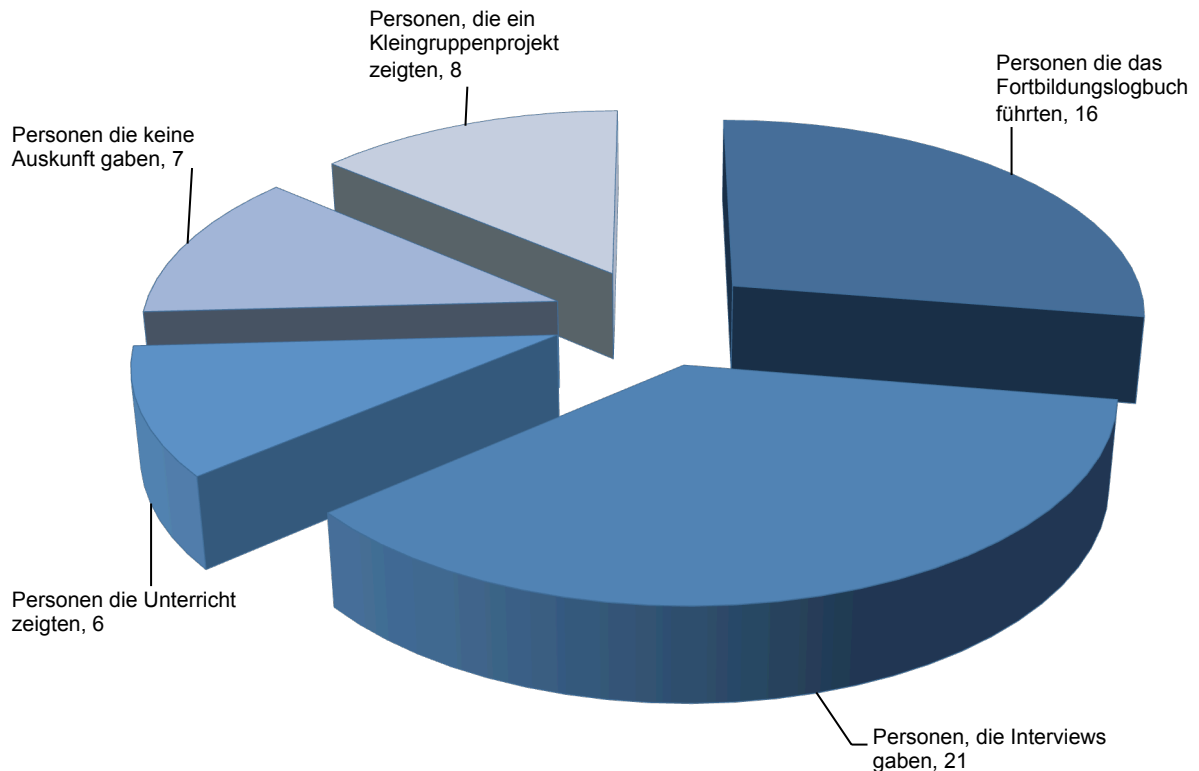


Insgesamt war die Auskunftsbereitschaft der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr unterschiedlich. Bereits in den ersten beiden Präsenztagen wurde ein Personenkreis sichtbar, der den Fortbildungsinhalten kritisch-konstruktiv begegnete und in eine diskursive Auseinandersetzung sowohl mit Gleichgesinnten, wie auch mit mir als Trainer eintrat. In Gesprächen mit diesem Personenkreis wurde schnell das Bedürfnis nach der Praxisrelation und -relevanz der vorgestellten Fortbildungsinhalte deutlich.

Diese Beobachtung deckt sich mit den Befunden in der Literatur. Verschiedene Autoren, wie beispielsweise Ewald Terhart (Terhart 2000, S. 126 ff.), Frank Lipowsky (Lipowsky 2010, S. 52) oder Christoph Burkhard & Hans Haenisch (Burkhard & Haenisch 2001, S. 4) beschreiben teilweise sehr deutlich, wie stark Lehrerinnen und Lehrer die Auswahl von Fortbildungsthemen und die Inanspruchnahme von Fortbildungsangeboten von der subjektiv eingeschätzten, beziehungsweise wahrgenommenen Relevanz für den eigenen Arbeitsprozess und den Arbeitsalltag abhängig machen. Diesen Gedanken zu Ende gedacht, kann davon ausgegangen werden, dass Lehrerinnen und Lehrer, die den Besuch einer Fortbildungsmaßnahme und die dort dargestellten Inhalte für sich selbst als relevant empfinden, sich selbst in die Veranstaltung bzw. Maßnahme stärker und konstruktiver einbringen, als Akteure, die ihr wenig oder keine Bedeutung zumessen.

Weiter kann angenommen werden, dass die subjektive Wahrnehmung von Relevanz und Bedeutsamkeit für den eigenen Arbeitsalltag zu einer vergleichsweise gesteigerten Auskunftsbereitschaft führt. Diese Annahme lässt sich durch die Angaben der betreffenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Leitfadeninterview stützen. Personen, die weit umfänglich zur Auskunft bereit waren, bewerteten die Fortbildungsmaßnahme insgesamt überdurchschnittlich positiv.

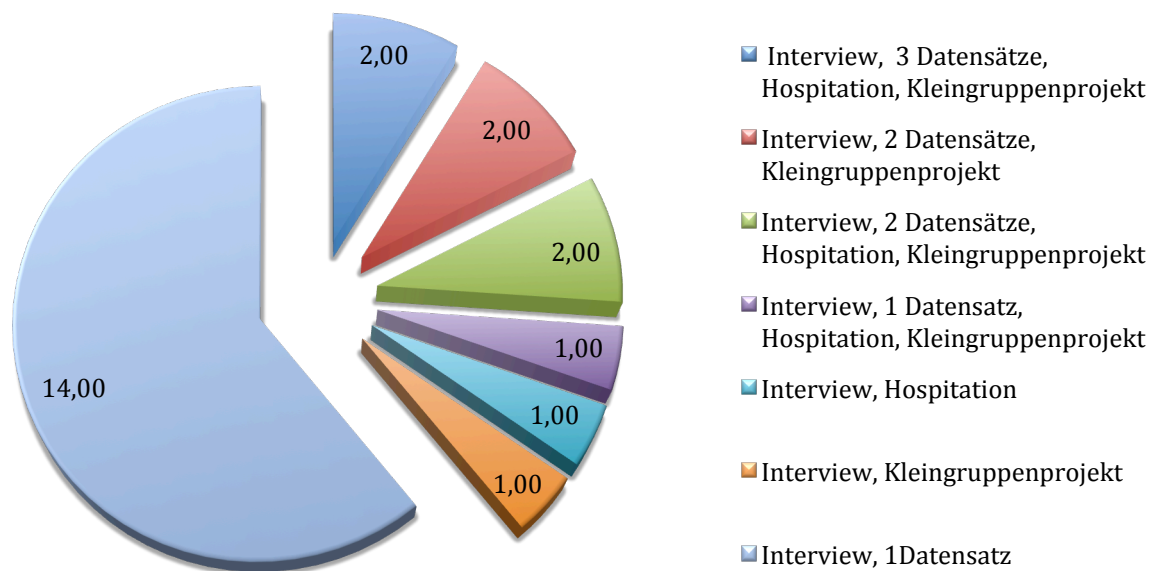
Bezogen auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer *beider* Fortbildungsstränge zusammen (SCHILF und Regionale Lehrerfortbildung) ergibt sich hinsichtlich der Auskunftsbereitschaft ein interessantes, wenn gleich auch sehr differenziertes Bild:



Grafik 1: Auskunftsbereitschaft gesamt

Die nun folgende Darstellung zeigt die tatsächlichen Kombinationen verschiedener Auskunftsformen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie. Die Legende ist so zu lesen: (Position 1; dunkelblau) Zwei Teilnehmerinnen nahmen am Leitfadeninterview teil, stellten nach allen drei Transferphasen Fortbildungslogbuch-Einträge zur Verfügung, öffneten den eigenen Unterricht zur Begutachtung und stellten abschließend ein Kleingruppenprojekt vor.

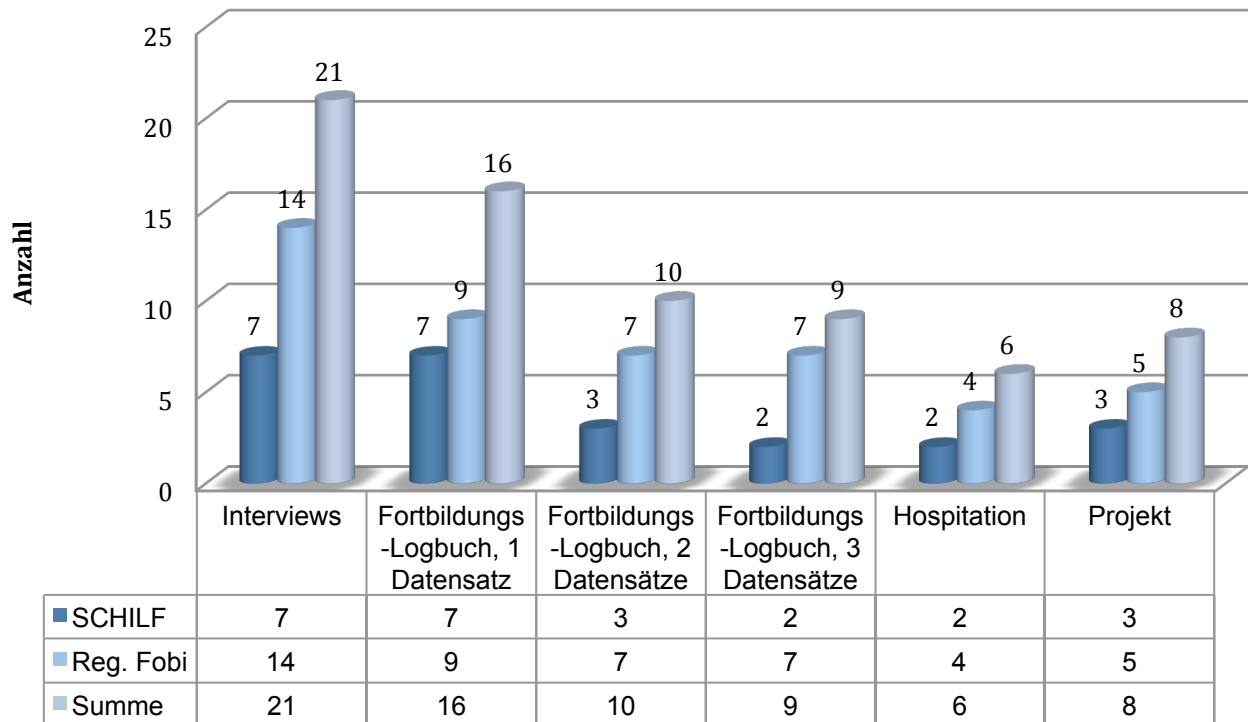
Die überwiegende Mehrheit nahm am Interview teil, gab das Fortbildungslogbuch für die Transferphase 1 zur Auswertung frei und beteiligte sich danach nicht mehr koordiniert und konform der ursprünglichen Absprache an der Datengewinnung.



(Grafik 2: persönliche Auskunftsbereitschaft summiert auf den Umfang der Auskunftsarten)

Wie die oben stehende Abbildung zeigt, waren es am Ende der Datenerfassung wenige Akteure, die zu einer umfassenden Auskunft über ihren Umsetzungserfolg und ihren Einschätzungen zum Inhalt und zur Durchführung der Fortbildungsmaßnahme bereit waren. Dargestellt sind die tatsächlichen Konstellationen, wie sie sich im Rahmen der Datenerhebung ergaben.

Eine hinsichtlich der unterschiedlichen Fortbildungsstränge (SCHILF und Regionale Lehrerfortbildung) differenzierte Analyse der Auskunftsbereitschaft ergibt folgendes Bild:



(Grafik 3: Persönliche Auskunftsbereitschaft nach Fortbildungsstrang)

In der Gegenüberstellung der beiden Fortbildungen ist der Unterschied in der Auskunftsbereitschaft deutlich zu erkennen. Dieser Befund korreliert mit der Gesamtzufriedenheit, die summiert in der Teilnehmergruppe der Regionalen Lehrerfortbildung leicht höher ausfällt als in der SCHILF-Gruppe.

Klärungsbedürftig ist nun die Frage, warum die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser komplexen und empirisch begleiteten Lehrerfortbildung nur eine begrenzte Bereitschaft an der Mitwirkung an der Prozess- und Ergebnisevaluation an den Tag legen.

Ein erster Ursachenhinweis erfolgte gleich zu Beginn der Gesamtmaßnahme, in der frühen Phase der Teilnehmerakquise. Zwei Teilnehmerinnen meldeten sich nach einer erfolgten Anmeldung wieder von der Veranstaltung ab und gaben als Begründung an, nicht an einer in ihren Augen fruchtlosen wissenschaftlichen Studie teilnehmen zu wollen. In einem persönlichen Gespräch mit einer der betreffen-

den Teilnehmerinnen lies diese ihrem Unmut darüber, wie häufig Lehrerinnen und Lehrer mit wissenschaftlichen Umfragen und Erhebungsinstrumenten im Schulalltag konfrontiert werden, freien Lauf. Auf sie wirken die Bitten von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, von Hochschulen und Organen der Schulverwaltung um eine Teilnahme an Forschungsvorhaben penetrant und inflationär. Sie wähnt in derartigen Gesuchen eine unnötige und störende Einflussnahme auf den Unterrichtsalltag und eine unangemessene Arbeitsbelastung für die Kollegien an den Schulen. Derartige Empfindungen sollten von Seiten der Wissenschaft durchaus ernst genommen und selbstkritisch reflektiert werden. Derartige Äußerungen können als Indikator für eine Theorie-Praxis-Schnittstellen-Problematik gedeutet werden. Die Abhilfe könnte in einer transparenteren und adressatengerechteren Informations- und Kommunikationspolitik liegen. Lehrerinnen und Lehrer, die derartig empfinden und dies kommunizieren, fühlen sich gegebenenfalls als Datengeneratoren missbraucht und erkennen in der empirischen Unterrichtsforschung keinen Mehrwert für sich selbst und die Profession im Allgemeinen. Durch ihre Agitation im Kollegium besteht letztendlich die Gefahr, dass sich eine Form der Zurückhaltung hinsichtlich der Mitwirkung an Forschungsvorhaben etablieren kann, die kontraproduktiv zu den Intentionen und dem berechtigten Forschungsinteresse der Wissenschaft steht.

Im konkreten Fall nahmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lehrerfortbildungsmaßnahme zum Kleingruppenprojekt nach Traub und der PROGRESS-Methode bereitwillig an den Leitfadeninterviews teil, nicht aber an den Forschungsinstrumenten Fortbildungslogbuch, Unterrichtshospitationen und Ergebnispräsentation (Vorstellen von konkreten Kleingruppenprojekten). Betrachtet man den Grad der Exposition der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gegenüber dem Forscher, so ist sie im Rahmen eines Leitfadeninterviews gänzlich anders zu werten, wie beim Führen eines Fortbildungslogbuchs oder der Präsentation eines Kleingruppenprojekts: Bei den beiden zuletzt genannten Forschungsinstrumenten legen die Beforschten ein Ergebnis ohne die Möglichkeit der Korrektur oder der korrigierenden Explikation in die Hände des Forschers. Sie haben keinen Einfluss auf die weitere Verarbeitung und Interpretation ihrer Daten, ebenso sind jegliche Formen der kommunikativen Validierung und Korrektur ihrer Ergebnisse und Aussagen durch diese Form der Datengewinnung umgangen. Unter Umständen birgt

dieser Zustand das psychologisch belastende Moment der Ungewissheit über die Richtigkeit, Bedeutung und Interpretation der bereitgestellten Daten. Trifft diese Annahme auf einen Teil der Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen - und speziell in konkreten Fortbildungsmaßnahmen, wie der hier beschriebenen – zu, so sollte von Seiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sensibel mit derartigen Empfindungen umgegangen werden. Transparenz und Kommunikation können auch in diesem Fall das Verständnis für die Bedürfnisse des anderen fördern und schließlich für eine höhere Teilnahmebereitschaft an wissenschaftlichen Erhebungen sorgen.

Eine weitere Ursache der beschriebenen heterogenen Auskunftsbereitschaft und Datenlage kann schließlich in der vermeintlichen Arbeitsbelastung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Forschungsinstrumente begründet liegen. Die Durchführung eines maximal zweistündigen Leitfadeninterviews wurde durch mehrere Teilnehmerinnen und Teilnehmer als weniger belastend beschrieben, als die aktive und eigenständige redaktionelle Arbeit an den Fortbildungslogbüchern. Bei Letzterem fällt der notwendige Zeitanteil zur Bearbeitung zwar teilweise geringer als für die Teilnahme an den Interviews aus, dennoch wird die Arbeit mit den Fortbildungslogbüchern als zusätzlich, lästig und unfruchtbar für die eigene Arbeit beschrieben (2206, 1108 und 1201). Diese subjektive Empfindung ist nicht zu kommentieren, ihr kann jedoch durch die Betonung der Verbindlichkeit begegnet werden. Dies sollte vor Beginn einer derartigen Fortbildungsmaßnahme in einem Grundsatzgespräch erfolgen. Hier wäre der angemessene Raum um die Bedürfnisse, Beweggründe und Bedingungen für die Teilnahme an der Maßnahme zwischen allen Beteiligten zu klären. Sind die Konditionen beschlossen, kann (und muss) ihre Einhaltung von allen Parteien eingefordert werden.

Schlussendlich entstand bei der Datenerhebung der Eindruck, dass die mangelnde Auskunftsbereitschaft in der konkreten Forschungssituation weniger auf Bedenken und Ängste vor einer Begutachtungssituation zurückzuführen ist. Vielmehr fanden sich im Rahmen der Forschung verdeckte und subtile Hinweise darauf, dass die Sorge vor einer gesteigerten Arbeitsbelastung und vermeintlichen Zusatzleistungen die limitierenden Faktoren für die Mitwirkung an der Datenerhebung waren. Der Rücklauf war dort am umfangreichsten, wo eine stabile und persönli-

che Beziehung zwischen den Teilnehmenden und dem Forscher im Laufe der Fortbildung entstand. Gleichzeitig ist dieser Umstand bereits wieder ein Stein des Anstoßes hinsichtlich der Sicherheit der gewonnen Forschungsdaten. Der prüfende und kritische Blick auf die Kausalität und Fundiertheit der Daten von diesem Personenkreis muss umso schärfer sein – ein Dilemma, welches nur schwer aufzulösen ist. Der Forscher steht vor der Entscheidung zwischen dem notwendigen und vollständigen Datenrücklauf und der Qualität der gewonnen Daten.

Nachdem nun die Datenlage und die Auskunftsbereitschaft dargestellt wurden, folgt im anschließenden Kapitel 10 die Datenauswertung hinsichtlich der Forschungsfragestellungen.

## **10. Die Datenauswertung zur Evaluationsstudie**

### **10.1 Erläuterungen zum nachfolgenden Kapitel**

Das nachfolgende Kapitel ist der Darstellung der Erkenntnisse aus den verschiedenen Datenquellen gewidmet.

Die Haupt-Datenquelle stellen dabei die 21 Leitfadeninterviews dar, von denen schließlich 19 zu einer weiteren Datenanalyse zugelassen wurden. Der drop out von zwei Interviews erklärt sich durch den Verlust der Audiodateien, die beim Interview aufgezeichnet wurden. Somit standen zur Auswertung dieser Gespräche nur die handschriftlichen Notizen zur Verfügung. Da diese jedoch nicht reliabel sind, wurde auf die Darstellung und Integration dieser Interviews in den Gesamtdatenkorpus aus Qualitätsgründen verzichtet.

Die Fragen des Interviews wurden den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern in leicht variierender Form gestellt, wobei die Varianz dem Gesprächskontext und der Gesprächsatmosphäre geschuldet war. Im folgenden Text werden die Fragen des Leitfadens der Einfachheit halber *Item* genannt, auch wenn dieser Begriff in der Literatur meist in Verbindung mit den Forschungsinstrumenten der quantitativen Forschung in Verbindung gebracht wird und in der Testpsychologie verankert ist. Items, die inhaltlich auf denselben Erkenntniswunsch rekurren, wurden im Interviewleitfaden zu Itemgruppen gebündelt.

Eine wesentliche Fragestellung dieser Arbeit ergibt sich aus der Gegenüberstellung zweier unterschiedlicher Lehrerfortbildungs-Modi: Der SCHILF (SCHul-Interne-Lehrer-Fortbildung) und der Regionalen Lehrerfortbildung. Sind Unterschiede in der Wirksamkeit hinsichtlich des Fortbildungsziels – die Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub mit der PROGRESS-Methode – mess- und nachweisbar? Eine Antwort auf diese Frage könnte in die Empfehlung münden, einen der beiden Ansätze als Fortbildungsmodus für die Implementierung dieser komplexen didaktischen Konzeption zu bevorzugen. Beide Fortbildungen transportierten denselben Inhalt mit demselben erwachsenenpädagogischen und didaktischen Setting. Beide hatten dieselbe zeitliche Erstreckung, es wurden dieselben Materialien und Methoden verwendet und auch die Forschungsinstrumente waren dieselben. Wenn im Folgenden von *Fortbildungssträngen* die Rede ist, dann soll damit die Parallelstruktur beider Fortbildungen (SCHILF und Regionale Lehrerfortbildung) zum Ausdruck gebracht werden.

Selbstgesteuertes Lernen braucht – es steckt bereits im Namen – Steuerungsmechanismen. Steuerimpulse sind in aller Regel Ergebnisse aus einem Ist-Soll-Abgleich: Wo befinde ich mich mit meinem Wissen und Können und wohin soll mich mein Lernprozess führen? Dieser Positionsabgleich ist jedoch eine bewusste Maßnahme, die eine Mess-Sensorik benötigt. Ein Lerntagebuch stellt nach Ansicht verschiedener Autoren (vgl. beispielsweise Feuser 2005; Holzäpfel & Nückles 2007; Imhof 2005) ein wirksames Mittel der Reflexion und der Standortbestimmung dar und kann beim Ist-Soll-Abgleich wertvolle Dienste in der Lern- und Motivationssteuerung leisten. Bei informellen Vorgesprächen erhielt ich den Hinweis, dass einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits mit einem Lerntagebuch gearbeitet und diese Arbeit als eher aversiv empfunden haben. Um nicht bereits vorweg negative Emotionen zu evozieren, wählte ich für das Lerntagebuch die Bezeichnung *Fortbildungslogbuch*. In Funktion und Bestimmung ist das Fortbildungslogbuch mit einem Lerntagebuch identisch.



Die Verschlüsselung der Namen beziehungsweise der persönlichen Daten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lehrerfortbildung (Merkmalsträger) erfolgt nach einem vierstelligen Zahlencode.

	1. Ziffer	2. Ziffer	3. und 4. Ziffer
<i>Fortbildungsstrang</i>			
<b>Regionale Fortbildung</b>	1		
<b>SCHILF</b>	2		
<i>Geschlecht</i>			
<b>weiblich</b>		1	
<b>männlich</b>		2	
<i>fortlaufende Nummer</i>			Regionale Fortbildung: 1-15 SCHILF: 1-15

(Tabelle 5 : Verschlüsselung der persönlichen Daten)

Ein Beispiel:

Die dritte Teilnehmerin der Regionalen Fortbildung trägt den Zifferncode 1103, der zweite Teilnehmer aus der SCHILF trägt den Kode 2202. Mit diesem Codesystem ist die Identität gegenüber Außenstehenden weitestgehend geschützt und nur nach genauer Prüfung der Aufzeichnungen für Involvierte auf einen kleinen Personenkreis eingrenzbar. Grundsätzlich trägt eine kleine Stichprobe immer das Risiko in sich, dass die Personenidentität nicht absolut zu schützen ist.

Und abschließend ein Lesehinweis: In den Zitaten sind teilweise kleine Kommunikationsstücke aus Gründen der besseren Lesbarkeit ausgelassen worden. Signalisiert wird dies durch eine Klammer und drei Punkte (...). Sprechpausen und paraverbale Kommunikationsanteile werden durch drei Punkte ohne Klammer ... dargestellt. Häufig weist die Alltagssprache sogenannte *Kompressionen* und *Auslassungen* auf, wie beispielsweise in *ich kanns mir einfach nicht merken*. Derartige Phänomene wurden zu Gunsten einer eindeutigen Rezeption teilweise geglättet. Die Proposition blieb davon jedoch unberührt.

## 10.2 Kernfrage 1

**Ist die durchgeführte Lehrerfortbildung dazu geeignet, Lehrerinnen und Lehrern das Kleingruppenprojektmodell nach Traub und die PROGRESS-Methode erfolgreich zu vermitteln?**

Ziel der beiden durchgeführten Lehrerfortbildungsstränge ist die Implementierung des Kleingruppenprojektmodells, wie es von Silke Traub konzeptioniert und publiziert wurde. Durch die Datenanalyse sollen Antworten auf weitere Detailfragen gefunden werden:

1. Kann den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die komplexe Theoriestruktur des Konzeptes durch die Lehrerfortbildung erfolgreich vermittelt werden oder
2. zerfällt die Gesamtstruktur in Einzelteile, aus denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einzelne Inhalte, beziehungsweise Bausteine nach ihrer persönlichen Relevanzeinschätzung heraus selektieren?
  - a. Falls das so ist, welche Bausteine sind das und
  - b. warum gerade diese?
  - c. Kann aus solchen Selektionsprozessen eine Erkenntnis hinsichtlich der Akzeptanz des Kleingruppenprojektmodells geschlossen werden?
3. Unterscheiden sich in den beschriebenen Fragestellungen die beiden Fortbildungsstränge SCHILF und Regionale Lehrerfortbildung?
  - a. Wenn ja, worin liegen die Unterschiede?
  - b. Führen die Unterschiede zu erkennbaren Konsequenzen?

### 10.2.1 Detailfrage 1

Um die Detailfrage 1 zu beantworten, stehen die Daten aus den Leitfadeninterviews, die Eintragungen in den Fortbildungslogbüchern sowie die durchgeführten Kleingruppenprojekte zur Verfügung.

Zunächst sollen Hinweise, die zur Beantwortung der Fragestellung dienen, in den Leitfadeninterviews gesucht werden. Anschließend wird versucht, diese in den Aufzeichnungen der jeweiligen Fortbildungslogbücher zu überprüfen. Eine weitere Validierungsmöglichkeit stellen die analysierten Kleingruppenprojekte dar, die nach der Praxisphase vier von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbil-

dung in ihren jeweiligen Schulen durchgeführt wurden. Die beiden letzten Informationsquellen stehen jedoch nur stark eingeschränkt, beziehungsweise mit einer deutlich kritischen Würdigung zur Verfügung. Zum einen liegen diese Daten nur spärlich vor und zum anderen stammen sie von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die während des gesamten Fortbildungszeitraumes den Fortbildungsinhalten, dem Fortbildungsformat und mir als Trainer besonders aufgeschlossen und wohlwollend begegneten.

### Die Interviewdaten

Um herauszufinden, ob es durch die Lehrerfortbildung gelang, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern das Kleingruppenprojektmodell nach Traub erfolgreich zu vermitteln, wurden den Interviewpartnern unterschiedliche Fragetypen gestellt. Zum einen waren dies geschlossene Fragen, die mit der Nennung einer Schulnote oder eines entsprechend vorgegebenen Begriffes zu beantworten waren. Zum anderen handelte es sich um Fragenformate, die zu einer frei formulierten Aussage der Gesprächspartner führten.

Zentral sind die Fragen aus der Itemgruppe 2 und 4. Zusätzlich liefern die Itemkategorien 9, 10, 11, 15, 20 und 21 weitere wichtige Hinweise.

#### 10.2.1.1 Die Ergebnisse aus der Itemgruppe 2

Itemgruppe 2: Welche Inhalte waren für Sie am bedeutsamsten?	
2a	Methoden?
2b	Sandwich?
2c	lautes Denken/der Lehrer als Modell?
2d	Subjektive Theorien?
2e	Projekttheorie und Projektdurchführung?
2f	freie Nennung

(Tabelle 6: Itemgruppe 2)

Um die subjektive Bedeutung einzelner Fortbildungsinhalte zu erfassen, wird in dieser Itemgruppe direkt und explizit um eine Bewertung der Inhalte mit Hilfe von Schulnoten gebeten. Die Interviewpartner werden zusätzlich aufgefordert, ihre

Bewertungen zu erläutern. In den überwiegenden Fällen sind die Erläuterungen jedoch eine Untermauerung des Bewertungsergebnisses und weniger eine Entscheidungsbegründung. Einige Begründungen waren dennoch stichhaltig und konnten in ihrer Gesamtschau Hinweise zu einer subjektiven Bedeutungszumessung liefern.

- a. So nannte Teilnehmer 2201 die Projekttheorie in ihrer Darstellung „etwas undurchsichtig“ und versah sie mit der Schulnote 2.
- b. Teilnehmer 2204 bewertete die Projekttheorie mit der Schulnote 1, sah aber gerade die Darstellung der Theorie und die praktische Übung als eher unzulänglich an: „Das kam aber in der Fortbildung für mich zu kurz. Das hätte mehr Raum einnehmen dürfen“.
- c. Teilnehmerin 1102 bewertete denselben Inhaltsbereich ebenfalls mit der Note 2 und fügte dazu an: „Manchmal war's vielleicht eher zu umfangreich, zu viel“.
- d. Ähnlich sieht das auch Teilnehmerin 2102, die zwar dem Inhalt Projekttheorie die Schulnote 1 gab, aber die Durchführungsübung als eher unangemessen umfangreich empfand: „... wobei mir das in der Fortbildung zu aufgepimpt war, das hätte man straffen können“.
- e. In dieselbe Richtung deutete die Antwort von Teilnehmerin 2103 wenn sie auf die Frage nach der subjektiven Bedeutung der Theorie des Kleingruppenprojektmodells und der Projektdurchführung antwortete: „Das war ganz witzig, das ist gut gewesen ... eine 2“. Für die Projekttheorie fügte sie an: „Das war vollkommen ok (...) das war manchmal vielleicht eher schon zu viel“.
- f. Sehr detailliert antwortet Teilnehmerin 1104 auf die Frage nach der Bedeutung der Projektdurchführung im Rahmen der Fortbildung: „Das war am Anfang alles sehr verwirrend ... wie das zusammengehört ... was wichtig ist und so. Dann aber mit der Zeit wurde das alles immer klarer und durchsichtiger. Und da hab ich auch gemerkt, dass das alles wichtig ist“. Mit dieser Aussage kommentiert sie die Schulnote 1, zu der sie zusätzlich anfügte: „Das war wieder ne 1, ganz klar“.
- g. Eine noch deutlichere Stellungnahme findet sich bei der Teilnehmerin 1105 auf die Frage nach der inhaltlichen Bedeutung des Kleingruppenpro-

jektmodells und dem Teil der Fortbildung, der sich direkt und explizit damit beschäftigt: „Das war ganz wichtig, da habe ich erst verstanden, wie die Projektarbeit gehen kann ... da ist mir klar geworden, dass unsere Projekte an den Schulen keine Projekte sind ... wir haben die Schüler immer alleine gelassen und überfordert ... also klar die 1“. Bemerkenswert an dieser Erläuterung erscheint die Verwendung des Plurals in Verbindung mit dem Substantiv *Schule* in der adverbialen Bestimmung. Sie spricht nicht nur für die Erfahrungen an ihrer eigenen Schule, vielmehr tätigt sie an dieser Stelle eine grundsätzliche Erfahrungsaussage darüber hinaus.

- h. Zufrieden mit der Darstellung und den Übungsmöglichkeiten des Projektmodells war Teilnehmer 2206: „Note 2. Gut war, dass das Projektkonzept klar wurde und wir hatten genug Zeit, das Konzept einmal durchzudenken, beziehungsweise durchzuspielen. Also ich mein jetzt so im Tandem“.
- i. Teilnehmerin 1108 hingegen zog eine ernüchternde Bilanz hinsichtlich der Projekttheorie und der Projektübung: „Note 5 ... das hat mir so nix gebracht“.
- j. Ähnlich knapp und direkt, nur mit diametral anderer Bewertung, bringt es Teilnehmer 1208 auf den Punkt: „Note 1 ... das war geil“.

Gerade die beiden zuletzt dargestellten subjektiven Beurteilungen der Teilnehmerin und des Teilnehmers zum Inhaltsbereich Projekttheorie und ihrer praktischen Umsetzung im Rahmen der Lehrerfortbildung lassen ein äußerst heterogenes Stimmungsbild entstehen: Alles ist gut, wie es ist und doch nicht.

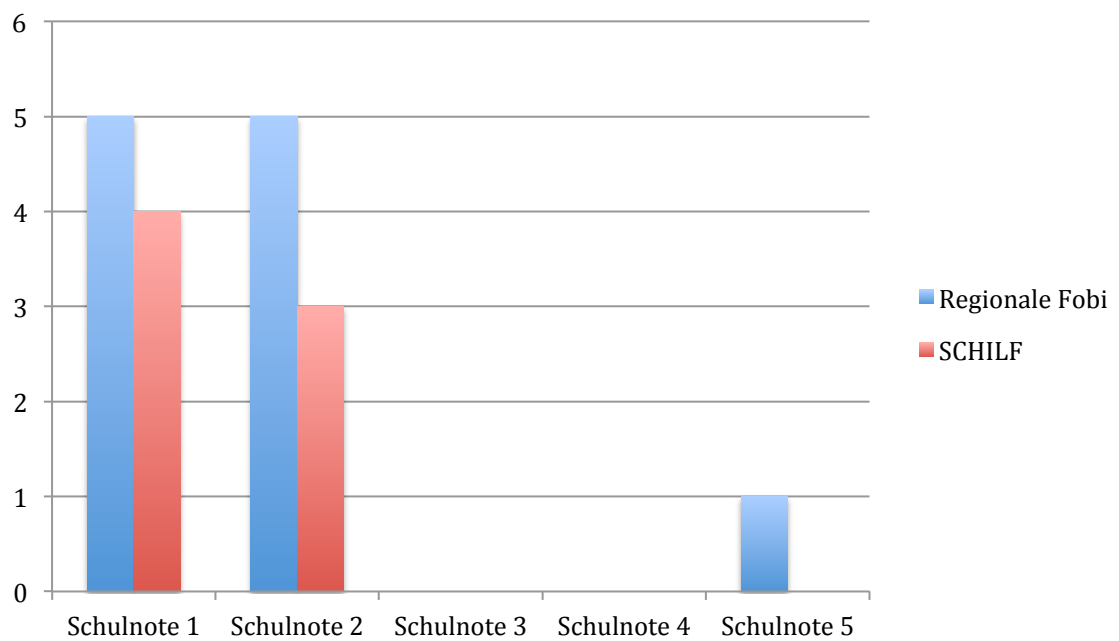
Bei genauer Analyse der Kritikpunkte können stichhaltige Hinweise auf die Beweggründe, die zu einer Einschränkung der Zustimmung einiger Teilnehmerinnen und Teilnehmer geführt haben, gefunden werden. Die Antworten a. und b. weisen darauf hin, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Komplexität der Theorie zum Kleingruppenprojektmodell in einer gewissen Weise beeindruckt und zumindest partiell überwältigt waren. Für sie wurde das Thema nicht tiefgründig oder strukturiert genug aufbereitet und dargestellt. Gerade Antwort a. belegt die Annahme, dass es bei einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Problemen mit der Auflösung der Komplexität des Fortbildungsinhalts gekommen sein könnte. Die Antwort b. von Teilnehmer 2204: „Das kam aber in der Fortbildung für mich zu kurz. Das hätte mehr Raum einnehmen dürfen“ kann in zwei Richtungen weisen:

Zum einen könnte es sich, wie bei Antwort a., um ein strukturelles Verständnisproblem oder aber um ein unbefriedigtes Interesse an den Hintergründen und Details der Projekttheorie gehandelt haben.

Die entgegengesetzte Meinung vertreten die Teilnehmerinnen 1102, 2102 und 2103 (Antworten c, d, e). Ihnen war die Darstellung und Bearbeitung der Projekttheorie und der äquivalenten Anwendungsübung zu umfangreich, beziehungsweise zu redundant: „Manchmal war's vielleicht eher zu umfangreich, zu viel“ (Teilnehmerin 1102; Antwort c).

In der Gesamtschau und in der Betrachtung der Notenwerte, welche die subjektiven Bedeutungszumessungen der einzelnen Inhaltsbereiche der Lehrerfortbildung abbilden sollen, entsteht der Eindruck, dass für den Lernbereich *Projekttheorie* der Breite des Teilnehmerfeldes ein gutes Lernangebot unterbreitet werden konnte und die Anwendungsübungen hierfür in einem angemessenen Umfang stattgefunden haben. Für die Wiederholungen der Lehrerfortbildung kann ein konstruktiver Lösungsansatz hinsichtlich der Kritik aus Antwort a und b darin bestehen, dass zusätzlich zu dem methodisch-didaktischen Lernangebot eine weiterführende Literatur zur individuellen Vertiefung zusammengestellt und angeboten wird. Nach der Buchveröffentlichung „Projektarbeit erfolgreich gestalten“ von Traub im Jahr 2012 steht zu diesem Zweck ein umfangreiches Werk zur Verfügung. Jedoch darf, und das geht ebenfalls aus den dargestellten Antworten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hervor, die Möglichkeit, Begleitliteratur einzusetzen, nicht dazu führen, dass die Darstellung und Bearbeitung der Projekttheorie im Rahmen der Präsenzs Schulungen reduziert angeboten wird. Diesen Eindruck bestätigen auch die persönlichen Gespräche, die am Rande der Präsenztage stattfanden und die nicht Gegenstand der expliziten Datenerhebung waren.

Die nachfolgende Grafik zeigt übersichtlich die subjektive Bewertung des Fortbildungsinhaltes *Projekttheorie* und *Einübung des Kleingruppenprojekts nach Traub* in Schulnoten.



(Grafik 4: Subjektive Bewertung des Fortbildungsinhaltes *Projekttheorie* und *Übung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub* in Schulnoten)

#### 10.2.1.2 Die Ergebnisse aus der Itemgruppe 4

Itemgruppe 4: Subjektive Bewertung von Fortbildungsabschnitten	
<b>4a</b>	Diesen Bereich der Fobi erachte ich als besonders wichtig, weil ...
<b>4b</b>	Diesen Bereich der Fobi erachte ich als unwichtig, weil ...
<b>4c</b>	Dieser Bereich der Fobi ist praxisnah und kann umgesetzt werden
<b>4d</b>	Dieser Bereich der Fobi ist sehr praxisfern und ist in dieser Form untauglich
<b>4e</b>	Diese Inhalte und Anregungen der Fobi ließ ich aus diesem Grund völlig aus meiner Erprobung aus
<b>4f</b>	Diese Inhalte/Bereiche bereiteten mir immer Schwierigkeiten. Dafür fand ich in der Fobi einen Lösungsansatz
<b>4g</b>	Zu diesen Inhalten der Fobi habe ich eine wirksamere Alternative, nämlich ...
<b>4h</b>	Das geht in meinem Unterricht nicht, weil ...
<b>4i</b>	Schön und gut, aber diese Inhalte sind viel! Zu aufwändig in der Planung und Vorbereitung. Daher lasse ich das aus ...

(Tabelle 7: Subjektive Bewertung von Fortbildungsabschnitten)

Diese Itemgruppe (Itemgruppe 4) erfasst explizit die subjektive Bewertung einzelner Fortbildungsbereiche, beziehungsweise einzelner Fortbildungsabschnitte und validiert die Itemgruppe 2. Während bei Itemgruppe 2 explizit nach einzelnen *Inhalten* der Fortbildung und ihrer subjektiven Bewertung gefragt wird, ist die Itemgruppe 4 so aufgebaut, dass nach der individuellen Bewertung einzelner *Fortbildungsabschnitte* gefragt wird. Da sich die Fortbildungsabschnitte an den *Wegen* 1 – 4 der PROGRESS-Methode orientieren, und diese wiederum dem Ziel der Anbahnung von Projektkompetenz dienen, kann durch die subjektive Bewertung der Fortbildungsabschnitte auch indirekt auf die subjektive Bedeutung des Projektmodells geschlossen werden. Die Itemgruppe 4 lässt halb offene Antwortformate zu. Halb offen, da die Fragestellung mit einer Aussage des Interviewers beginnt, dann abbricht und vom Interviewten zu vervollständigen ist. Zwei Beispiele: *Diesen Bereich der Fortbildung erachte ich als besonders wichtig, weil ...; Diesen Bereich der Fortbildung erachte ich als unwichtig, weil ...*. Dieses Frage-Antwortformat unterscheidet sich von demjenigen in der Itemgruppe 2 deutlich; dort sollten Schulnoten gemäß der subjektiven Bedeutungszuweisung vergeben werden (und diese dann gegebenenfalls erläutert werden). Die Variation des Antwortformates dient der Kontrolle des Antwortverhaltens in Itemgruppe 2 und umgekehrt. Antwortet beispielsweise eine Gesprächspartnerin, ein Gesprächspartner in der Itemgruppe 2 mit der Bedeutungszuweisung *sehr gut* auf die Frage nach der Bedeutsamkeit der Projekttheorie sowie den Übungsanwendungen hierzu und erwähnt in der Itemgruppe 4 keinen Fortbildungsbereich, welcher die konkrete Projekttheorie oder Projektdurchführung zum Inhalt hat, so ist das Antwortverhalten zwar dadurch noch nicht widersprüchlich, aber auch nicht als kongruent und belastbar anzusehen.

Das Antwortvolumen variiert in dieser Itemgruppe deutlich und reicht von Ein-Wort-Antworten bis hin zu detaillierten Begründungszusammenhängen.

Mit Blick auf die Detailfrage 1 wurden von den interviewten Teilnehmerinnen und Teilnehmern folgende Antworten auf die Frage (Grundform der Fragestellung) *welchen Teil der Fortbildung erachten Sie als besonders wichtig?* gegeben:

- a. Die Teilnehmerin 2102 antwortet nach einigem Nachdenken: „Also für mich war das das projektartige Arbeiten. Und da vor allem die Theorie dazu. Was mir gefehlt hat, das war die Zeit, um das jetzt mal ausgiebig zu



planen und zu besprechen. Also ich mein die Möglichkeit, die eigene Anwendung zu planen“.

- b. Ohne den Begriff *Projekt* und seine Derivate zu benutzen, nennt Teilnehmer 2204 indirekt das Projektkonzept: „Also ich finde alle Hinweise wichtig, wie man das Konzept umsetzen kann. Dazu waren auch vor allem die Praxisbeispiele sehr hilfreich (...) also zumindest war das für mich so“.
- c. Die Fortbildungsbereiche mit direktem Bezug zur Projekttheorie waren für die Teilnehmerin 2105 besonders wichtig: „Also ich hab am meisten von der Projekttheorie profitiert. Das brachte mir am meisten. Das ist eine gute Idee, das Präsentieren im Gruppenpuzzle zu machen. Da muss jeder einen Beitrag leisten“.
- d. Profit aus der Projektkonzeption zog auch Teilnehmerin 1105: „Also das war dann ganz sicher das Projekt an sich (...) ich meine alles, was zum Kleingruppenprojekt gehört (...) da habe ich erst verstanden, wie man diese Kleingruppenprojekte aufbauen kann (...) dass man da nicht immer eine Projektwoche machen muss“.
- e. Teilnehmer 1201 nennt an dieser Stelle ebenfalls die Darstellung der Projekttheorie, verknüpft seine Bedeutungszuweisung aber auch mit deutlicher Kritik: „Als erstes natürlich die Methoden und dann die Projekttheorie. Aber da setzt auch meine Kritik an. Wir hätten mehr und öfter das Projekt ins Zentrum stellen müssen. Einfach klären, wie das alles mit dem Projekt zusammenhängt“.

Die Itemgruppe 4 besteht aus insgesamt neun Teilfragen oder Satzphrasen, die vervollständigt werden sollen. So besteht in dieser Itemgruppe auch an anderen Stellen die Möglichkeit, auf die subjektive Bedeutung jener Fortbildungsabschnitte hinzuweisen, die sich explizit mit der Projektarbeitskonzeption beschäftigen, oder eine eigene und grundsätzliche Aussage zum Projektkonzept zu tätigen.

- f. Teilnehmerin 1104 hat im Verlauf der Fortbildung anscheinend ihre Projektpraxis reflektiert und gibt auf die Frage, ob sie durch die Fortbildung eine Lösung für ein andauerndes Unterrichtsproblem gefunden hat, an: „Und ich sehe jetzt nach der Fortbildung viel mehr Möglichkeiten für ein Projekt (...) das ist mir auch klar geworden“.

- g. Genau an der gleichen Stelle antwortet Teilnehmer 2207: „Also ich war in der letzten Zeit zunehmend mit der Projektpräsentation unzufrieden, das lief unbefriedigend. Die Präsentation im Gruppenpuzzle war da eine interessante Alternative. Das war ein guter Anfang, das jetzt anders zu gestalten. Da werd ich dran bleiben“.
- h. Teilnehmerin 2102, die schon oben die Wichtigkeit der Fortbildungsabschnitte angesprochen hat, welche sich mit der Projektkonzeption beschäftigen, ergänzt an dieser Stelle: „Also ich war halt mit dem projektartigen Arbeiten nicht so einverstanden. Das war schon immer so, wie sie sagten, dass da vorne eine Handvoll rumkaspert und der Rest Faxen macht. Mit ihrer Konzeption sind alle aktiv. Das gefiel mir schon sehr gut“.
- i. Auf die Frage, was so praxisnah sei, dass man es gleich in den Unterricht übernehmen kann, gab Teilnehmerin 2105 an: „Also ich würd schon sagen, dass man das Projektkonzept so einsetzen kann. Vielleicht mit Abstrichen, aber im Großen und Ganzen ...“.

Während bisher Beiträge von Teilnehmerinnen und Teilnehmer zitiert wurden, die bestimmte Fortbildungsbereiche oder methodisch-didaktische Anlässe positiv benannten, gab es auch Äußerungen, die Kritik daran ausdrückten.

- j. Auf die Bitte, den Satz *das geht in meinem Unterricht nicht, weil ...* zu vervollständigen, gab Teilnehmerin 1108 an: „Und die Arbeit in den Kleingruppen (...), so wie das halt im Gruppenpuzzle ist. Wenn da dreißig in einem Klassenzimmer loslegen, da verstehst du dein eigenes Wort nicht mehr. Und wir haben halt nicht die Räume, um die dann irgendwo in Ruhe arbeiten zu lassen“.
- k. Auf dieselbe Phrase gibt Teilnehmer 2201 an: „Und ich muss mir mal noch überlegen, ob ich meine Projekte tatsächlich auf ihre Struktur umstelle. Bestimmt teilweise, aber ob ich alles so aufwändig mache, das muss ich mir noch überlegen“.
- l. Auf die Bitte anzugeben, welcher Teil der Fortbildung praxisfern und für eine Umsetzung untauglich erscheint, gab Teilnehmer 2206 an: „Na ja, das ist auch wieder eher kein Inhalt, sondern was Grundsätzliches. Ich hab halt ein Problem damit, das gesamte Konzept in die Institution zu

übertragen. Das passt halt an vielen Ecken nicht zu unseren sonstigen Abläufen, das ist einfach sau komplex, zumindest zeitweise“.

- m. Ähnlich sieht das Teilnehmerin 1107 wenn sie sagt: „Hm (...) ich denke halt das Kleingruppenprojekt. Ich weiß nicht, ob das so im herkömmlichen Unterricht umzusetzen geht. Also ich mein in den normalen Stunden im 45 Minutentakt (...); ich weiß nicht, ob das so geht“.
- n. Teilnehmer 1204 sieht das so: „Na ja nicht untauglich, aber schwer zu realisieren ... oder vielleicht muss ich auch sagen, zu lernen ... also das Projekt an sich. Ich habs mal ausprobiert ... ich denke ich muss kleinschrittiger vorgehen ... ich hab da echt den Überblick verloren“.
- o. Teilnehmerin 1106 bringt ihre Bedenken oder ihre Kritik am Projektkonzept und denjenigen Fortbildungsabschnitten, die sich damit beschäftigen, an zwei anderen Stellen der Itemgruppe 4 zum Ausdruck. Auf die Frage, was sie als unwichtig betrachtet, gab sie an: „(...) Vielleicht das Gruppenpuzzle, also das Kleingruppenprojekt ... das ist halt so in meinem Unterricht nicht so gut möglich ... das kann ich halt nicht so oft machen“. Und auf die Bitte anzugeben, welchem Inhalt sie so kritisch gegenüber stehe, dass sie ihn gänzlich aus der Erprobung auslassen würde, nannte sie die Projektarbeit: „Ja ich bin halt in Sachen Projektarbeit kritisch ... ich glaube halt nicht, dass das im normalen Unterricht so geht oder dass man das oft machen kann ... ich kann es mir einfach nicht vorstellen ... vielleicht kommt das noch“.

Zwei der insgesamt 21 befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer arbeiten in der Grundschule und sahen somit die Fortbildungsinhalte und die Theorie zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub vor einer ganz anderen Folie. In persönlichen Gesprächen am Rande der Präsenztage erläuterten beide ihre Situation und ihre Sichtweise metaphorisch und verglichen ihre Leistung mit der Arbeit eines Simultanübersetzers: Hören, Erfassen und sofort übertragen, beziehungsweise die Übertragbarkeit prüfen. Auf den abgebrochenen Satz, *das geht in meinem Unterricht nicht, weil ...* gingen sie wie folgt ein:

- p. „Das ist jetzt ganz schwierig, weil die Fortbildung ja für die Sekundarstufe I war und nicht für die Grundschule. Und da gibt's natürlich Inhalte, die so

bei uns nicht gehen. Das Projekt ist so, wie du es gezeigt hast, natürlich viel zu kompliziert für die Kids“. Dies ist die Einschätzung von Teilnehmerin 1101.

- q. Teilnehmerin 1102 äußert sich in ganz ähnlicher Weise: „Das ist wieder das Grundschul-Problem. Und da muss ich erst einmal ausprobieren, was sich wie verändern lässt und in welcher Form man es für die Kinder einsetzen kann. Vielleicht gibt es tatsächlich Sachen, die so nicht gehen. Also gerade das Projekt in der reinen Form, das ist sicher zu kompliziert. Aber ich muss das erst ausprobieren“.

In der Tat ist das Kleingruppenprojektmodell von der Autorin explizit für die Sekundarstufe I entwickelt worden. Dennoch ist es im Rahmen dieser Arbeit interessant und bereichernd, die Meinungen zweier erfahrener Grundschullehrerinnen zur Projekttheorie und ihre Einschätzungen zu den Realisierungschancen in der Grundschule zu erfassen. Grundsätzlich sind diese Bewertungen jedoch immer separat und unter dem Vorbehalt zu deuten, dass sie nicht die Meinung der intendierten Zielgruppe widerspiegeln, sondern neben dieser steht.

Im Wesentlichen lässt sich die oben angeführte Kritik als ein Strukturproblem auf der Ebene der Schule als rahmende Institution verstehen (Antworten j, l, m, o). Ein Teil der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner fühlt sich durch die nicht vorhandenen räumlichen und zeitlichen Ressourcen und durch die Taktung des Schulalltags in der Durchführung von Kleingruppenprojekten behindert. Sie sehen gravierende Transferprobleme auf sich zukommen und stehen daher bereits in der Fortbildung denjenigen Inhalten kritisch gegenüber, welche das Kleingruppenprojekt explizit und detailliert determinieren.

Zwei Gesprächsbeiträge lassen sich als Planungs-, beziehungsweise Organisations- und Steuerungsproblem auf der Ebene der Lehrer-Schüler-Interaktion (Antworten j, n) deuten. Die Teilnehmerin 1108 geht davon aus, dass es im laufenden Arbeitsprozess zu massiven gegenseitigen Beeinträchtigungen der Kleingruppen kommt, was schließlich zu einer untragbaren Arbeitssituation führt.

Teilnehmer 1204 hat den Transferprozess in seinem Unterricht eingeleitet und gibt an „den Überblick verloren“ zu haben – eine durchaus realistische, authentische und ehrliche Situationsbeschreibung zum Zeitpunkt des Interviews.

Bei der personenbezogenen Gegenüberstellung der Itemgruppe 2 und der Itemgruppe 4 lassen sich erste Rückschlüsse auf die tatsächliche subjektive Bewertung der Projekttheorie und ihrer Umsetzungsübungen im Rahmen der Fortbildung ziehen.

Teilnehmerin/ Teilnehmer	Schulnote in Itemgruppe 2	Aussage in Item- gruppe 4	Übereinstimmung der Aussagen
2105	1	„Also ich hab am meisten von der Projekttheorie profitiert, das brachte mir am meisten“  „Ich würde schon sagen, dass man das Projektkonzept so einsetzen kann“	kongruente Aussage
2102	1 „Wobei mir das (Projekttheorie, sw) in der Fortbildung zu aufgepimpt war, das hätte man straffen können“	„Also für mich war das das projektartige Arbeiten. Und vor allem die Theorie dazu“  „Was mir gefehlt hat, das war die Zeit, das mal ausgiebig zu planen und zu besprechen“	widersprüchliche Aussage
2207	1	„Ich war in der letzten Zeit zunehmend mit der Projektpräsentation unzufrieden (...)“  „Die Präsentation im Gruppenpuzzle war da eine interessante Alternative, das war ein guter Anfang (...) da werd´ ich dran bleiben“	kongruente Aussage
1104	1 „Das war wieder ne 1, ganz klar“	„Und ich sehe nach der Fortbildung viel mehr Möglichkeiten für ein Projekt. Das ist mir auch klar geworden“.	kongruente Aussage
1201	1,5 „Das war wichtig, 1,5“	„Als erstes natürlich die Methoden und dann die Projekttheorie. Aber da setzt auch meine Kritik an. Wir hätten mehr und öfter das Projekt ins Zentrum	kongruente Aussage

		stellen müssen. Einfach klären, wie das alles mit dem Projekt zusammenhängt“	
2103	2 „Das war ganz witzig, das ist gut gewesen ...2“	„Ich muss halt erst mal das Projekt ausprobieren. Ich kann jetzt noch nicht sagen, ob das so geht und ob ich damit klar komme. Ich will das erst mal im nächsten Schuljahr ruhig angehen“	indifferente Aussage
1103	1,5		Indifferente Aussage
1105	1 „Das war ganz wichtig, da habe ich erst verstanden, wie Projektarbeit gehen kann“ „Da ist mir klar geworden, dass unsere Projekte an den Schulen keine Projekte sind (...)“	„Also das war dann ganz sicher das Projekt an sich (...) ich meine alles, was zum Kleingruppenprojekt gehört“ „(...) dass man nicht immer gleich ne Projektwoche machen muss“	kongruente Aussage
2204	1 „Das kam aber in der Fortbildung für mich zu kurz. Das hätte mehr Raum einnehmen dürfen“	„Also ich finde alle Hinweise wichtig, wie man das Konzept umsetzen kann. Wie man das ganz konkret machen kann. Dazu waren vor allem die Praxisbeispiele sehr hilfreich“	kongruente Aussage
1208	1 „Das war geil“		indifferente Aussage
1106	2	„Vielleicht das Gruppenpuzzle, also das Kleingruppenprojekt ... das ist halt so in meinem Unterricht nicht so gut möglich“.	widersprüchliche Aussage
1204	1 „Das war wieder sehr gut, eine 1. Ich hab das mal gemacht.“	„Also untauglich nicht, aber schwer zu realisieren (...) also das Projekt an sich. Ich hab's ein Mal auspro-	kongruente Aussage

		Das hat nicht so gut geklappt, lag aber an mir. Da wollte ich einfach zu viel“	biert. Ich denke ich muss kleinschrittiger vorgehen ... ich hab da echt den Überblick verloren“	
1107	2		„Ich denke halt das Kleingruppenprojekt. Ich weiß nicht, ob das so im herkömmlichen Unterricht umzusetzen geht (...)“	widersprüchliche Aussage
2206	2	„Gut war, dass das Projektkonzept klar wurde und wir hatten genug Zeit, das Konzept einmal durchzudenken, bzw. durchzuspielen“.	„Ich habe halt ein Problem damit, das ganze Konzept in die Institution zu übertragen. Das passt halt an vielen Ecken nicht zu unseren sonstigen Abläufen. Das ist einfach sau komplex, zumindest zeitweise“.	kongruente Aussage
2201	2	„Das war ganz ok“	„(...) und dann muss ich mir mal noch überlegen, ob ich meine Projekte tatsächlich auf ihre Struktur umstelle. Bestimmt teilweise, aber ob ich alles so aufwändig mache, das muss ich mir noch überlegen“.	widersprüchliche Aussage
1108	5	„Das hat mir so nix gebracht“	<i>Das geht in meinem Unterricht nicht, weil ...</i> „Und die Arbeit in den Kleingruppen, so wie das halt im Gruppenpuzzle so ist. Wenn da 30 in einem Klassenzimmer loslegen, da verstehste halt dein eigenes Wort nicht mehr (...)“.	widersprüchliche Aussage  (der Fundamentalkritik folgt keine entsprechend gewichtige Nennung in Itemgruppe 4)
1101	1	„Ganz klar die 1 ... voll wichtig“	„Das ist jetzt ganz schwierig, weil die Fortbildung ja für die Sek I war und nicht für die Grundschule. Und da gibt's natürlich Inhalte, die so bei uns nicht gehen. Das Projekt ist so, wie du es gezeigt hast, natürlich viel zu kompliziert für die Kids“.	nicht verwertbar, da nicht zielgruppenkonform

1102	2	„Vielleicht gibt es tatsächlich Sachen, die so nicht gehen. Also gerade das Projekt in der reinen Form, das ist sicher zu kompliziert“	nicht verwertbar, da nicht zielgruppenkonform
------	---	--	---

(Tabelle 8: Vergleich der Antworten aus der Itemgruppe 2 und 4 auf ihre Übereinstimmung)

Die Bewertung, ob zwischen der Itemgruppe 2 und 4 Kongruenz besteht oder ob die Aussagen eher als widersprüchlich zu werten sind, wurde für jeden Einzelfall in einer Ratingkonferenz (Forschungsleiter zuzüglich zwei Co-Rater) besprochen. Nur einstimmige Urteile zur Übereinstimmung der Aussagen wurden in der Tabelle dargestellt. Eine Gegenüberstellung der beiden Aussagen wurde dann als indifferent gewertet, wenn bei der Itemgruppe 4 der Notennennung aus der Itemgruppe 2 keine weitere Aussage folgte, eine Gegenüberstellung also nicht möglich war. Teilnehmer 2103 hat zwar in der Itemgruppe 4 eine Aussage getätigt, die Proposition bezieht sich dabei jedoch nicht auf die subjektive Bewertung des Kleingruppenprojektmodells, sondern auf sein Unvermögen zum jetzigen Zeitpunkt eine Aussage zu treffen.

Das Ergebnis dieser Detail-Analyse ist in der folgenden Übersicht dargestellt:

Art der Übereinstimmung	Anzahl der Aussagen
<b>kongruente Aussagen</b>	8
<b>widersprüchliche Aussagen</b>	5
<b>indifferente Aussagen</b>	3
<b>nicht verwertbar (nicht Zielgruppenkonform)</b>	2

(Tabelle 9: Zusammenfassung der Übereinstimmungen der Itemgruppe 2 und 4)

Davon ausgehend, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die in der Itemgruppe 2 dem Kleingruppenprojektmodell eine gute bis sehr gute Schulnote zuweisen auch in der Itemgruppe 4 auf die Frage, was sie als besonders bedeutsam in der Fort-



bildung erachten, ebenfalls das Projektmodell nennen, zeigt die Zusammenschau der Ergebnisse eine Tendenz zur Übereinstimmung.

Somit kann die subjektiv positive Bewertung der Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer für diejenigen Fortbildungsinhalte, die sich mit der Theorie des Kleingruppenprojektmodells und deren Einübung beschäftigen, zumindest als realistisch und stichhaltig betrachtet werden. Sie betrachten das Konzept des Kleingruppenprojektmodells nach Traub und die sich daraus ergebenden Anwendungsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht als einen guten und nützlichen Impuls. Als einschränkend werden die Komplexität des Modells und die vermeintlich begrenzten Anwendungsmöglichkeiten durch die als reglementierend wahrgenommenen institutionellen Rahmenbedingungen benannt. Wobei für beide Argumente selten stichhaltige Begründungen angeführt werden. Vielmehr werden amorphe Gedanken und Zweifel benannt, die sicherlich auch dazu dienen, sich die Entscheidung über den Einsatz, beziehungsweise das schrittweise Erproben des Kleingruppenprojektmodells – inklusive der Möglichkeit des Scheiterns – offen zu halten: „... ich denke halt das Kleingruppenprojekt. Ich weiß nicht, ob das so im herkömmlichen Unterricht umzusetzen geht“ (1106); „...vielleicht das Gruppenpuzzle, also das Kleingruppenprojekt ... das ist halt so in meinem Unterricht nicht so gut möglich“ (1107).

#### **10.2.1.3 Die Analyse der Fortbildungslogbücher zur Klärung der Detailfrage 1**

Die Eintragungen in den Fortbildungslogbüchern sind zur Erforschung der Detailfrage 1 ab den Datensätzen der dritten Praxisphase nützlich. In dieser Phase der Lehrerfortbildung stand die modellhaft angeleitete Projektarbeit (Stufe 2, Weg 3 und 4) – *Vom projektorientierten Lernen zur Projektarbeit* (vgl. Traub 2012b, S. 138) – im Vordergrund der Erprobung. Die Kleingruppenprojektarbeit in reiner Form (Stufe 2, Weg 4) wurde nicht über die Logbücher dokumentiert. Vielmehr stellten acht Teilnehmerinnen und Teilnehmer die zu diesem Zweck durchgeführten oder im Prozess befindlichen Projekte vor.

Die neun Datensätze (Fortbildungslogbücher nach Praxisphase drei) bieten Einblicke in die Unterrichts-Planungsarbeit von sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmern (zwei Personen gaben zwei Logbucheinträge ab). Dabei wird explizit nach den eingesetzten Unterrichtsmethoden und den jeweiligen Entscheidungsbegründungen gefragt.

Wenn es der Fortbildung gelungen ist, die Ablaufschritte (Wege 1 - 4) des Kleingruppenprojektmodells nach Traub und der PROGRESS-Methode den Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern transparent zu vermitteln und deren Handlungswahrscheinlichkeit im Sinne des Konzepts zu erhöhen, dann müssten sich in den Fortbildungslogbüchern Hinweise auf die Stichhaltigkeit dieser Annahme finden lassen. Signale könnten in der Form von Lehr-Lern-Arrangements erscheinen, in welchen die Lehrerinnen und Lehrer modellhaft einzelne Sequenzen eines Kleingruppenprojekts mit den Schülerinnen und Schülern besprechen und exemplarisch und kleinschrittig durchführen. Im Unterschied zu den vorangegangenen Praxisphasen würden sie die Lern- und Arbeitsmethoden den Lernenden nicht mehr explizit vorgeben. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer würden vielmehr geeignete Methoden für ihr eigenes Vorgehen auswählen, den Lernenden ihre Überlegungen zur Auswahl offenlegen und begründen (durch lautes Denken) und die Lern- und Arbeitsmethoden sodann selbst ausführen. Schließlich würden sie die Lernenden dazu anleiten, die vorgemachten Schritte nachzuvollziehen.

Für die Auswertung der Fortbildungslogbücher wurden eigene Codes entwickelt und in ein eigenes Kodierbuch überführt, mit dessen Hilfe die Planungsunterlagen untersucht wurden. Dabei wurde nach Signalen für *lautes Denken*, *kleinschrittiges modellhaftes Vormachen*, *nachmachen lassen* und Formen der gemeinschaftlichen *Reflexion* gesucht.

Aus Gründen der Forschungsqualität wurde für die Auswertung der Daten eine Ratingkonferenz abgehalten, dabei wurden unklare Interpretationen und Kode-Zuweisungen besprochen.

Teilnehmerin/ Teilnehmer	Unterrichtsfach Thema	Signale für Modelllernen?	Im Sinne von Weg 3 PROGRESS?
1208	NWA <i>Wege der Empfängnis- verhütung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plant lautes Denken</li> <li>- plant seine Überlegungen zu begründen und abzuwägen</li> <li>- befragt die SuS nach ihren Überlegungen</li> </ul>	Alle Signale uneingeschränkt konform Weg 3

<b>1106 I</b>	HUS <i>Selbstgebastelte Oster- geschenke</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wählt Methoden der Ideenfindung aus und gibt sie vor (Placemat)</li> <li>- SuS sollen erklären, wie sie zu ihren Entscheidungen gekommen sind</li> <li>- plant Feedbackmethoden für die SuS und gibt diese vor</li> </ul>	<p>Nicht konform Weg 3</p> <p>1106 setzt die Lernenden an die Stelle des Modellgebenden</p>
<b>1106 II</b>	GUS <i>Ernährungsplan für das Schullandheim</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plant lautes Denken ein</li> <li>- trägt (via PPT) die inneren Entscheidungsvorgänge als Lehrervortrag vor</li> <li>- lässt die SuS diese Konzeption ausführen</li> <li>- lässt sich von den SuS Feedback zu ihrem (L) Modelling geben</li> </ul>	<p>Nicht konform Weg 3</p> <p>1106 plant zwar ein Kleingruppenprojekt modellhaft, lässt aber die SuS das Projekt erarbeiten, statt es selbst schrittweise zu realisieren. Das laute Denken begleitet nicht den Arbeitsprozess, es steht vielmehr auf der Metaebene</p>
<b>1204</b>	Deutsch <i>Wie die Dinge sich ändern – die Literaturepochen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plant lautes Denken</li> <li>- plant seine Pro- und Kontra-Überlegungen zu visualisieren</li> <li>- plant ein, sich selbst Feedback zu geben</li> <li>- plant „Sackgasse“ in sein Projekt ein, um Alternativwege zu suchen</li> </ul>	<p>Alle Signale uneingeschränkt konform Weg 3</p>
<b>1107</b>	EWG <i>Play fair – Fairtrade- produkte</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hat eine Plakatpräsentation vorbereitet</li> <li>- stellt das Plakat den SuS vor und erklärt die eigenen Arbeitsschritte am fertigen Ergebnis</li> <li>- begründet die Art und Weise des fertigen Produkts</li> </ul>	<p>Nicht konform Weg 3</p> <p>1107 bespricht das Produkt der Projektarbeit und verzichtet auf den modellhaften Prozess und die Überlegungen im/zum Prozess</p>
<b>2206 I</b>	Deutsch <i>Mein Traumjob - Berufswegeplanung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plant eine Ideensammlung zu verschiedenen Berufen durch die SuS</li> <li>- plant eine Feedbackrunde ein und gibt den SuS Rückmeldungen zu ihren Ideen</li> </ul>	<p>Nicht konform Weg 3</p> <p>2206 verzichtet auf die modellhafte Durchführung einer eigenen Projektarbeit. Zwar lässt er die SuS klein-</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- plant eine weitere Ideenbörse zur Darstellung der einzelnen Berufe</li> <li>- plant eine weitere Feedbackrunde ein und gibt den SuS erneut Rückmeldungen zu ihren Ideen</li> <li>- zeigt zum Schluss die eigene Planung und lässt sich von den SuS Feedback geben</li> </ul>	schrittig selbst ein Kleingruppenprojekt erarbeiten, doch fehlen die Prozessgedanken des erfahrenen Modells und die Sequenzierung des Arbeitsprozesses im eigenen Projekt
<b>2206</b> <b>II</b>	EWG <i>Die Rohstoffe der Welt</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plant die schrittweise Darstellung eines vorbereiteten Kleingruppenprojekts, bestehend aus vier exemplarischen Teilthemen</li> <li>- lässt die SuS die Vor- und Nachteile des Projekts und möglicher Alternativen erarbeiten</li> <li>- SuS sollen anhand von anderen Rostoffen ein eigenes exemplarisches Projekt erarbeiten</li> </ul>	Entspricht teilweise Weg 3  2206 zeigt am fertigen Produkt seine Überlegungen, Entscheidungen und Maßnahmen. Dabei wird aber auf den sequenziellen Prozessablauf und die Implikationen, die diesem normalerweise innewohnen, verzichtet
<b>2201</b>	Sport und Deutsch <i>Bewegungspausen in der Schule</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plant die SuS ein Kleingruppenprojekt nach vorheriger theoretischer Besprechung erarbeiten zu lassen</li> <li>- erarbeitet ein Kriterienraster, mit dessen Hilfe er den SuS Feedback gibt</li> <li>- plant auf dem erreichten Ergebnis die Wiederholung des Kleingruppenprojekts</li> </ul>	Nicht konform Weg 3  2201 überspringt Weg 3 und beginnt mit Weg 4
<b>2102</b>	Englisch <i>Countries that speak english</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plant lautes Denken</li> <li>- plant den Einbezug der SuS in die Planungsarbeit zum Projekt</li> <li>- plant die SuS ebenfalls laut denken zu lassen</li> </ul>	Entspricht teilweise Weg 3  2102 plant wesentliche Elemente ein, bezieht aber die SuS in das Modellierung mit ein

(Tabelle 10: Signale für Modelllernen in den Fortbildungslogbüchern)

Die oben stehende Tabelle wird nun weiter komprimiert:

Fortbildungsstrang	Entspricht uneingeschränkt Stufe 2, Weg 3	Entspricht teilweise Stufe 2, Weg 3	Nicht konform Stufe 2, Weg 3
<b>Regionale Lehrerfortbildung</b>	2		3
<b>SCHILF</b>		2	2
<b>Summe</b>	2	2	5

(Tabelle 11: Übersicht über die Einzelfallanalysen zu Stufe 2, Weg 3)

Wie später dargestellt wird, bereitet Stufe 2, Weg 3 den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht unerhebliche Schwierigkeiten in der Umsetzung. Sieben von 28 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lehrerfortbildung (25%) gaben mithilfe von Fortbildungslogbuch-Einträgen Einblicke in ihre Unterrichtsplanung und somit in ihre Handlungsabsichten. Von diesen sieben Personen stammen insgesamt neun Logbucheinträge, von denen wiederum zwei Planungen voll und ganz Stufe 2, Weg 3 der PROGRESS-Methode entsprechen. Weitere zwei Planungsbeispiele entsprechen Stufe 2, Weg 3 teilweise und die restlichen fünf Beispiele stimmen nicht mit den Intentionen dieser Konzeptionsebene überein.

Die beiden Datensätze, die voll und ganz den Konzeptmerkmalen entsprechen, stammen von Teilnehmern aus der Regionalen Lehrerfortbildung; die beiden Beispiele mit teilweiser Entsprechung stammen aus den Kreisen der SCHILF.

Auf Grundlage der Auswertung der Fortbildungslogbücher und begrenzt auf einen kleinen Ausschnitt der gesamten Lehrerfortbildung, muss davon ausgegangen werden, dass ein wesentliches Element der PROGRESS-Konzeption nicht zum Transfer in die Handlungsplanung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer überführt werden konnte. Dieser Befund wird später weiter untermauert werden. Im Hinblick auf die Detailfrage 1, der globalen Bewertung der Wirksamkeit dieser Fortbildungskonzeption zur Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub, darf die Analyse der Fortbildungslogbücher jedoch nicht überbewertet werden. Sie rufen lediglich die Handlungsplanung in der Praxisphase drei ab. Dabei kann bei genauerer Betrachtung eine signifikante Planungstätigkeit mit Elementen aus vorangegangenen Ebenen der PROGRESS-Methode festgestellt werden. So sind deutliche Elemente und Begründungszusammenhänge der Stufe 1, Weg 1

und Weg 2, also der Einsatz von WELL-Methoden und der Sandwich-Struktur, erkennbar.

#### **10.2.1.4 Die Analyse der Kleingruppenprojekte zur Klärung der Detailfrage 1**

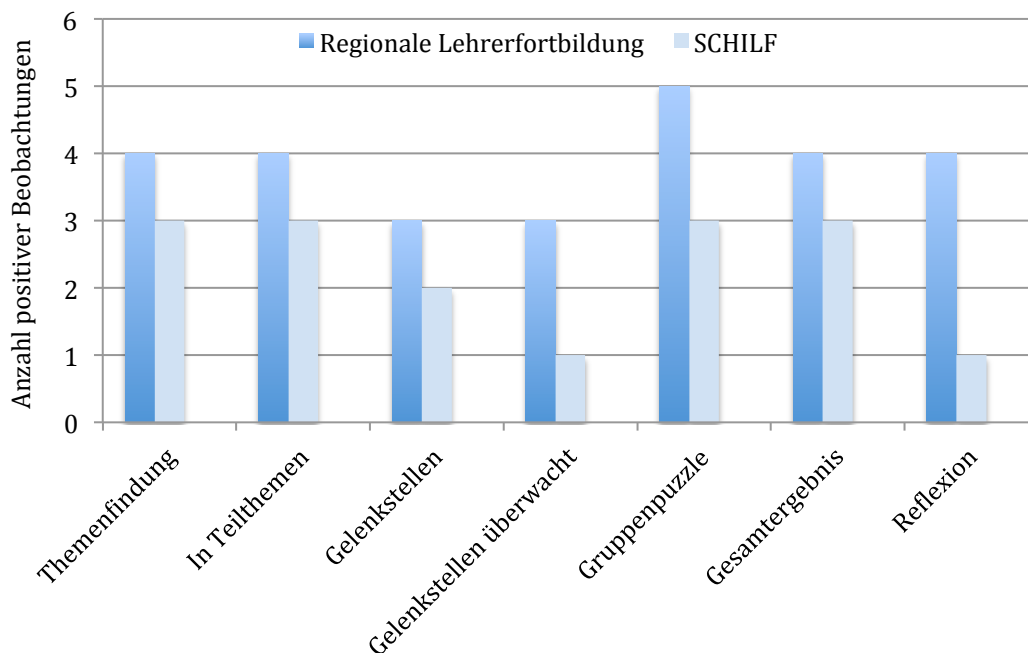
In der vierten Praxisphase, gegen Ende des Schuljahres 2012/13, öffneten insgesamt acht Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihren Unterricht zur Erforschung der dort durchgeführten Kleingruppenprojekte nach Traub. Dieser Abschnitt der Fortbildung dient der Erprobung von Stufe 2, Weg 4 der PROGRESS-Methode und fügt alle wesentlichen Elemente funktional zusammen. Theoretisch müssten die Lernenden (zumindest ansatzweise) eigenverantwortlich im Team mit ihren Lehrerinnen und Lehrern in der Lage sein, ein Thema für ein Kleingruppenprojekt auszuwählen, es in Teilbereiche untergliedert zu bearbeiten, um es schließlich am Ende zu einem Gesamtergebnis zusammenzufügen. Dabei greifen sie selbstständig auf geeignete Lern- und Arbeitsstrategien zurück und stellen eine Inhalts- und Informationsvernetzung während der Arbeitsphase her (Gelenkstellen). Die Lehrerinnen und Lehrer sind Impuls- und Ratgeber, sie greifen an den Gelenkstellen insofern ein, als dass sie den organisatorischen Rahmen sowie den Arbeitsprozess aus der Metaebene überwachen und Impulse zur Prozesskorrektur geben, wann immer das geboten erscheint.

Bei der Analyse der Kleingruppenprojekte wurde nach den charakteristischen Details der Konzeption geforscht. Dazu wurden die Projektergebnisse, die Planungsgrundlagen der Lehrerinnen und Lehrer und die Aussagen und Berichte der Schülerinnen und Schüler zur Auswertung gebracht. Die nun folgenden Kriterien (kursiv gesetzte Wörter dienen in der nachfolgenden Tabelle als Signalwörter) waren für die Beurteilung der Konzept-Konformität ausschlaggebend:

- Sind/waren die Schülerinnen und Schüler in die *Themenfindung* involviert?
- Wurde das Thema *in Teilthemen untergliedert*, so dass die Teilthemen von Kleingruppen bearbeitet werden konnten?
- Fand eine Vernetzung der Kleingruppen an den *Gelenkstellen* statt und wurden dabei Informationen zum Prozessstatus und zu den bearbeiteten Inhalten ausgetauscht?

- Haben die Lehrenden die *Gelenkstellen überwacht* und notwendige Informationen bereitgestellt (bzw. die Infrastruktur dafür geschaffen) oder Impulse zur Reflexion und Korrektur des Arbeitsprozesses gegeben?
- Fand ein *Gruppenpuzzle* zum abschließenden Informationsaustausch statt?
- Wurde ein *Gesamtergebnis* erarbeitet?
- Bestand die Möglichkeit das Kleingruppenprojekt abschließend zu *reflektieren* und emotional daraus auszusteigen?

Um die Kleingruppenprojekte in Augenschein zu nehmen, bedurfte es eines hohen Maßes an Mobilität und Flexibilität. Daher konnte im Rahmen dieses Abschnittes der Forschungsarbeit nicht mit Co-Ratern gearbeitet werden. Die Analyse basiert somit ausschließlich auf eigenen Beobachtungen und den daraus abgeleiteten Erkenntnissen.



(Grafik 5: Anzahl der beobachteten Kriterien bei den vorgestellten Kleingruppenprojekten)

Das Diagramm zeigt die Anzahl der beobachteten Kriterien des Kleingruppenprojektmodells nach Traub ohne individuelle Zuordnung zu den Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern. Es ist die summierte Anzahl positiver Beobachtungen,

aufgeschlüsselt in die beiden Fortbildungsstränge. Dabei zeigt sich, dass elementare Konzeptmerkmale, wie der Einbezug der Schülerinnen und Schüler bei der Themenfindung, die parallele Bearbeitung von Teilthemen und das Zusammenführen der Ergebnisse in Form eines Gruppenpuzzles in einer jeweils hohen Merkmalsausprägung realisiert wurden. Im Gespräch mit den Fortbildungsteilnehmerinnen und Teilnehmer fanden sich wiederholt Anzeichen dafür, dass die vergleichsweise weniger konsequente Umsetzung der Gelenkstellen der Prozessdynamik geschuldet war. Zwei Lehrerinnen entschieden sich gegen diese Zäsuren, weil sie beobachteten, dass der Informationsaustausch mehr oder weniger automatisch im Arbeitsablauf der Kleingruppen statt fand. Die gelungenen Ergebnisse dieser Kleingruppenprojekte unterstützen ihre Aussagen und Annahmen und deuten auf ein gutes Konzeptverständnis hin. Ein Teilnehmer gab an, die Gelenkstellen schlichtweg vergessen zu haben und diese schließlich unnötig wurden, als sie ihm in Erinnerung kamen.

Bei der personenbezogenen Betrachtung der Kleingruppenprojekt-Kriterien und deren konkreten Umsetzungsvariationen in realen Kleingruppenprojekten besteht die Möglichkeit, diese mit den Angaben in der Itemgruppe 2 (Schulnotenvergabe für die subjektive Bedeutungszumessung der theoretischen Grundlagen des Kleingruppenprojekts; Itemgruppe 2) und der Itemgruppe 4 (der Validierung von Itemgruppe 2) zu vergleichen. Interessant erscheint dabei, dass drei Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die eine sehr gute oder gute Note in Itemgruppe 2 vergaben und diese auch bei Itemgruppe 4 validiert wurde, auch sehr gute Ergebnisse in der Umsetzung des Kleingruppenprojektmodells erzielt haben. Dabei waren dies zwei SCHILF-Teilnehmer und ein Teilnehmer aus der Regionalen Lehrerfortbildung. Ein Teilnehmer vergab in der Itemgruppe 2 die Schulnote gut, äußerte sich im Leitfadeninterview in der Itemgruppe 4 dann aber eher zurückhaltend, was die Bereitschaft zur Umsetzung des Projektkonzepts angeht. Zu diesem Zeitpunkt zeigte dieser Teilnehmer (2201) jedoch bereits eine sehr gute Performance in der Anbahnung des Kleingruppenprojekts in seinem Schulunterricht. Entweder er war sich dessen nicht bewusst oder sein Antwortverhalten im Leitfadeninterview unterlag anderen, nicht bekannten bewussten oder unbewussten Motiven.



Beobachtungs-kriterium	1201	1104	1208	1106	1204	2206	2201	2102
Themenfindung	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
In Teilthemen untergliedert	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Gelenkstellen	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✓
Überwachung der Gelenkstellen	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✓
Gruppenpuzzle	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Gesamtergebnis	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
Reflexion	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✗

(Tabelle 12: Anzahl der beobachteten Kriterien; personenbezogen)

#### 10.2.1.5 Das Fazit zur Detailfrage 1

Mithilfe der Itemgruppe 2 und 4 aus den Leitfadeninterviews, den Aufzeichnungen aus den Fortbildungslogbüchern und den analysierten Kleingruppenprojekten soll eine Antwort auf die Detailfrage 1 – *kann den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die komplexe Theoriestruktur des Konzeptes durch die Lehrerfortbildung erfolgreich vermittelt werden* – gefunden werden.

Während es sich bei den Daten aus dem Leitfadeninterview um subjektive Aussagen zur Bedeutung der Projekttheorie und zu den einzelnen Fortbildungsabschnitten, die sich mit der Projekttheorie beschäftigen, handelt, sind die Planungsunterlagen zum Unterricht (Fortbildungslogbücher) und die besichtigten und konkreten Projekte von faktischer Natur. Auch in ihrer Gesamtschau lassen die Daten keine einfache und eindeutige Antwort auf die Detailfrage 1 zu. Dazu ist die Datenlage aus den beiden faktischen Analysequellen zu dünn und die Aussagequalität in den Interviews teilweise widersprüchlich. Dennoch soll an dieser Stelle der Versuch einer Klärung unternommen werden.

Die Besprechung der Theorie zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub erachten die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer beider Fortbildungsstränge als ein wichtiges und unerlässliches Element der Fortbildung. Einigen Personen (sechs Personen melden das explizit zurück) geht die Darstellung der Theorie jedoch zu weit und sie wünschen sich eine kompaktere und weniger redundante Form der Bearbeitung. Lediglich eine Teilnehmerin (1108) lehnt die Projekttheorie gänzlich ab (Schulnote 5) und übt Fundamentalkritik an der Darstellung derselben im Rahmen der Fortbildung.

Für nachfolgende Lehrerfortbildungen zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub erscheint es sinnvoll, begleitende Literatur zu den theoretischen Zusammenhängen gezielter einzusetzen und die Präsenztage der Schulung auf diese Weise zu entlasten. Aufgrund der Datenlage kann aber gesichert davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beider Fortbildungsstränge grundsätzlich nicht auf die Darstellung und Besprechung der Projekttheorie verzichten wollen. Lediglich die Darstellungstiefe und -redundanz sollte für zukünftige Fortbildungen neu kalibriert werden.

Aus der subjektiven Wertschätzung der Projekttheorie kann nicht auf den Grad der Internalisierung geschlossen werden. Diesen Zirkelschluss legt die Analyse der Fortbildungslogbücher nahe. Die konkreten Unterrichtsplanungen eines Viertels der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung deutet auf eine wenig stringente Umsetzung eines essenziellen Teils der PROGRESS-Methode hin. Die Phase des Modelllernens (Stufe 2, Weg 3) wurde in nur zwei von neun Planungsbeispielen entsprechend den theoretischen Grundlagen realisiert. Bei der anschließenden Bearbeitung der Detailfrage 2 wird deutlich werden, dass große subjektive Vorbehalte gegen diesen Teil der Konzeption von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorgebracht werden. Diese Vorbehalte spiegeln sich auch in der Umsetzungsbereitschaft, beziehungsweise in der persönlichen Interpretation dieser Sequenz der Theorie und ihrer Transferplanung, wider. An dieser Stelle findet sich ein erster Hinweis darauf, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer mitunter eigene Interpretationen und Schwerpunkte innerhalb der Projekttheorie und ihrer komplexen Gesamtstruktur ableiten.

Die Analyse der acht realisierten Kleingruppenprojekte nach Schlüsselkriterien des Modells zeigt, dass die elementaren Wesenszüge der Konzeption durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildungen berücksichtigt und weitestgehend

umgesetzt wurden. Dort, wo es Abweichungen gab, konnten diese teilweise schlüssig und mit Umsicht begründet werden. Dieses gute Transferergebnis legt den Schluss nahe, dass durch die Fortbildungsarchitektur die subjektiven Theorien mittlerer und großer Reichweite der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer modifiziert werden konnten (zu den subjektiven Theorien mittlerer und großer Reichweite vgl. Wahl 2006, S. 19-28). Bei diesen Konstrukten handelt es sich nach Wahl um „komplexe Kognitionen der Selbst- und Weltsicht“ (Wahl 2006, S. 20), die einer Modifikation wesentlich schneller zugänglich sind, als subjektive Theorien geringer Reichweite, die für ein Handeln in komplexen Handlungsfeldern – und gegebenenfalls unter Handlungsdruck – maßgeblich sind. „Kognitionen sind beweglicher als Aktionen. Denken ist beweglicher als Agieren“ (ebd.). Die Umstellung auf ein neues Projektmodell, auch auf ein vergleichsweise komplexes, gelingt den Fortbildungsteilnehmerinnen und Fortbildungsteilnehmern im Gesamten anscheinend nahezu problemlos. Der Weg dorthin bereitet jedoch partiell Schwierigkeiten. Gerade neue und spezielle Detailanforderungen, wie dies Stufe 2, Weg 3 darstellt, stehen möglicherweise quer zu den sonstigen Situationsorientierungen und Aktionsplanungen (vgl. Wahl 2006, S. 19), die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus ihren Vorerfahrungen mit Projektarbeit zur Verfügung stehen. Verfolgt man diese Annahme weiter, so liegt der Schluss nahe, dass die Fortbildung zwar gute Ergebnisse in der Modifikation der subjektiven Theorien mittlerer und großer Reichweite – also der Veränderung der Wissensbestände – erzielt hat, aber in der Vermittlung der Feinstruktur und des Prozessweges teilweise der Nachjustierung bedarf. Diese Kalibrierung ist insofern von Bedeutung, da bestimmte Konzeptdetails, wie beispielsweise Stufe 2, Weg 3, mit zu den Hauptintentionen des Kleingruppenprojektmodells nach Traub und der PROGRESS-Methode – der Anbahnung von Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit Lernender im Lernprozess – gehört. Mit der Sequenz des Modelllernens in der PROGRESS-Methode sollen Schülerinnen und Schüler durch die Anleitung eines Experten sicher zum Aufbau reflektierter Handlungskompetenz geführt werden. Durch das Auslassen dieses Konzeptabschnittes wird das Modell in die Nähe herkömmlicher Projektmodelle zurückgeworfen.

Eine Nachbesserung der Fortbildungskonzeption müsste demnach die Veränderung der stark handlungssteuernden subjektiven Theorien geringer Reichweite zum Ziel haben. Im Beispiel von Stufe 2, Weg 3 kann der forcierte Einsatz von

Micro-Acting (vgl. Wahl 2006, S. 221-224) eine probate Lösung darstellen. Durch die Antworten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Bereich der Itemgruppe 2 und 4 drängt sich die Vermutung auf, dass *lautes Denken* und kleinschrittiges Vormachen von internalen Prozessen und einfach erscheinender alltäglicher Tätigkeiten, wie das Suchen einer Telefonnummer im Telefonbuch, als kurios, unangenehm und fragwürdig erscheint oder dergestalt wahrgenommen wird. Die Chancen für die Lernenden werden nicht gesehen oder hinter die eigene Befindlichkeit zurückgestellt. Im Rahmen von Micro-Acting im geschützten Raum der Lehrerfortbildung wäre es möglich, neue und als ungewöhnlich empfundene Verhaltensweisen kleinschrittig einzuüben, im kollegialen Rahmen zu reflektieren und schließlich zu überarbeiten. Bei weiteren Lehrerfortbildungen zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub und der PROGRESS-Methode sollte also der Modifikation von detailhaften Handlungsanforderungen auf Seiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer konzeptionell und methodisch mehr Raum zugeteilt werden. Micro-Acting (gegebenenfalls auch videogestützt), Rollenspiele und modellhaftes Üben erscheinen hierfür als probate Methoden. Ebenfalls kann das gegenseitige Hospitieren im Unterricht einen weiteren wichtigen Entwicklungsschritt für das Internalisieren des Modellerns ermöglichen. Wenn, wie vermutet, psychologische Hinderungsfaktoren, wie Scham, Unsicherheit im Auftreten vor der Lerngruppe oder eine abweichende Projektion von der üblichen Lehrerrolle für das Einüben von Stufe 2, Weg 3 hinderlich sind, so können kooperative Übungs- und Feedbackformen gegebenenfalls nützliche Dienste leisten und die antizipierten unangenehmen Vorstellungen vom lauten Denken durch authentisches Erleben korrigiert werden. Um das Hospitieren zunächst zu Initialisieren erscheint ein erster Hospitationsbesuch bei den Fortbildungstrainerinnen, beziehungsweise den Fortbildungstrainern, als sinnvoll. Dies setzt jedoch voraus, dass dieselben in der Lage sind, Stufe 2, Weg 3 selbst im Rahmen von konkreten Unterrichtssituationen vorzustellen.

### 10.2.2 Detailfrage 2

Für die Beantwortung der Detailfrage 2, zerfällt die Gesamtstruktur in Einzelteile aus denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einzelne Inhalte, beziehungsweise Bausteine nach ihrer persönlichen Relevanzeinschätzung heraus selektieren?

- a. Falls das so ist, welche Bausteine sind das und
- b. warum gerade diese?
- c. Kann aus solchen Selektionsprozessen eine Erkenntnis hinsichtlich der Akzeptanz des Kleingruppenprojektmodells geschlossen werden?

stehen wiederum die Antworten und Angaben aus den Leitfadeninterviews, die Fortbildungslogbücher und die vorgezeigten Kleingruppenprojekte zur Verfügung.

#### 10.2.2.1 Die Analyse der Interviewdaten zur Klärung der Detailfrage 2

Grundsätzlich finden sich an vielen Stellen der Leitfadeninterviews Hinweise darauf, ob und inwiefern Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer subjektive Schwerpunkte setzen und sie dadurch das Gesamtprojekt – das Kleingruppenprojektmodell nach Traub und die PROGRESS-Methode – in einzelne separate und persönliche Fortbildungsprojekte zergliedern. Aus der Sicht der Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer betrachtet, stellt dies weder ein Problem noch eine unzulässige Sichtweise oder Handlung dar. Die Bearbeitung dieser Detail-Fragestellung zielt vielmehr darauf ab, die Prozesssteuerung zukünftiger Lehrerfortbildungen zu diesem Thema und das Qualitätsmanagement hinsichtlich der Konzepttreue zu optimieren und die Fortbildungskonzeption unter der Perspektive von Service und Dienstleistung mit Blick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer passgenau (-er) zu gestalten.

Die folgenden Itemgruppen bieten möglicherweise, und je nach Gesprächsteilnehmerin, Gesprächsteilnehmer, Hinweise auf eine subjektive und bedarfsorientierte Fragmentierung der Gesamtstruktur durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung:

Itemgruppe	Fragestellung / Fragenformat	Begründung
<b>2</b>	<i>Welche Inhalte der Fortbildung waren für sie am bedeutsamsten?</i>  Vergabe einer Schulnote	Durch das halb offene Antwortformat werden die Gesprächspartner zu allen intendierten Schwerpunktbereichen der Fortbildung geführt. Sie können eine relative und subjektive Bedeutungseinschätzung für diese Bereiche mit einer Schulnote angeben.
<b>4</b>	<i>Subjektive Einschätzung der Wichtigkeit, Praxisnähe, Möglichkeit des Transfers oder möglicher Umsetzungsprobleme</i>  halb offenes Antwortformat	Die Gesprächspartner werden in dieser Itemgruppe direkt nach ihren subjektiven Eindrücken und Bewertungen zur Praxisnähe und Verwendbarkeit von Fortbildungsreichen gefragt.
<b>10</b>	<i>Berichten sie bitte von einem Erfolgserlebnis mit einem Inhalt aus der Fortbildung.</i>  offenes Antwortformat	Die freie Assoziation der Gesprächsteilnehmer kann zu einer hochgradig subjektiven Einschätzung einzelner Fortbildungsinhalte und ihrer Anwendung führen. Der Vermutung, was gut ankam/lief, wird gerne gemacht, kann hier nachgegangen werden.
<b>11</b>	<i>Berichten sie bitte von einem Misserfolgserlebnis mit einem Inhalt aus der Fortbildung.</i>  offenes Antwortformat	Hier soll der Vermutung, was schlecht ankam/lief, wird zukünftig vermieden, nachgeforscht werden.
<b>20</b>	<i>Worin lag für sie persönlich der größte Gewinn im Besuch dieser Fortbildung?</i>  halb offenes Antwortformat	Die Gesprächspartner werden durch die Nennung verschiedener, potentiell lohnenswerter Aspekte, in ihrer Assoziation zu allen relevanten Bereichen der Fortbildung gelenkt. Es entsteht reichlich Raum zur freien Antwort.
<b>21</b>	<i>Was sollte für sie an der Fortbildung anders gemacht werden?</i>  halb offenes Antwortformat	Die Antwortimpulse in dieser Itemgruppe sind sehr breit gefächert. Dabei könnten Signale zur subjektiven Einschätzung und Bedeutung spezieller Fortbildungsinhalte und -bereiche angesprochen, und vor allem begründet, werden.
<b>22</b>	<i>Wie müsste eine Weiterführung der Fortbildung für sie aussehen, welche Inhalte würden sie sich wünschen?</i>  halb offenes Antwortformat	Diese Wunschfrage kann bedeutende Hinweise auf die persönliche Bedarfseinschätzung liefern. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass genannt wird, was gerne vertieft oder zusätzlich bearbeitet werden würde. Weiter könnten Hinweise benannt werden, warum und wozu diese Inhalte, bzw. Vertiefungen, notwendig erscheinen.

(Tabelle 13: Itemgruppen zur Beantwortung der Detailfrage 2)

Die Auswertung der genannten Itemgruppen stellt eine große Herausforderung dar. Die Daten sind vielfältig ineinander verschlungen, nicht gleichmäßig bei jeder Gesprächspartnerin, jedem Gesprächspartner, zu finden und sie variieren im Aussagevolumen sehr stark. Dadurch tritt ein Problem auf, welches Hans Oswald hinsichtlich der Generalisierbarkeit von qualitativ erhobenen Daten beschreibt:

„(...) dem entspricht in der quantifizierenden Forschung die standardisierte Erhebungsweise. Es liegt in der Logik der Quantifizierung, dass die Untersuchungseinheiten mit standardisierten Instrumenten (Fragebogen, Beobachtungsschema, experimentelle Anordnung) erhoben werden, so dass gleiche Fälle addiert werden können, wobei die Gleichheit durch den Messvorgang erzeugt wird. Der Einzelfall muss damit nicht mehr interpretiert werden, häufig, etwa bei einer angekreuzten Antwortvorgabe in einem Fragebogen, kann er gar nicht mehr interpretiert werden. In der qualitativen Sozialforschung erheben wir dagegen *nichtstandardisiert*. Damit sind die einzelnen Fälle (Personen, Situationen, Handlungen oder woraus sonst die Untersuchungseinheiten bestehen) nicht ohne Weiteres vergleichbar. Sie müssen interpretiert werden, und auf diesen Einzelinterpretationen beruhend werden beispielsweise induktiv Typen (Kategorisierungen) gebildet und Zuordnungen vorgenommen“ (Oswald 2010, S. 187).

Im Vergleich mit quantitativen Forschungsansätzen und deren Analyseinstrumenten wird die Problematik der Auswertung komplexer Datensätze, die qualitativ geborgen wurden, deutlich: Sie bedürfen immer der Interpretationsleistung der Forschenden. Gleichzeitig entsteht durch diesen Umstand in gewisser Hinsicht der Druck, die Qualitätsstandards empirisch-wissenschaftlicher Arbeit sicherzustellen. In dieser Forschungsarbeit wurde diesem Aspekt an mehreren Stellen – und explizit an dieser – dadurch Rechnung getragen, dass mehrere Personen die Analyse unabhängig voneinander durchgeführt haben und in Kodier-Konferenzen die Ergebnisse besprochen wurden (Intercoderreliabilität). Gleichzeitig wurden zufällig ausgewählte Interviews nach einer Ruhezeit erneut interpretiert und ausgewertet. Diese Analysen wurden sodann mit der vorangegangenen ersten Analyse verglichen. Mit dieser Intracoderreliabilitäts-Prüfung wird zunächst die Tauglichkeit der Codes überprüft, aber auch die Anwendungssicherheit seitens der Analysten.

Im Folgenden soll versucht werden, für jede Gesprächspartnerin, für jeden Gesprächspartner eine Einzelfallanalyse durchzuführen. Dort, wo freie Antworten möglich waren, wurde in der Tabelle eine Umschreibung der Antwort eingetragen, die das Wesen der Aussage treffen soll. Wo es möglich und sinnvoll erschien, wurden wörtliche Aussagen übernommen.

Das daraus entstandene Profil wurde im Anschluss an diese Arbeit mit mindestens einem Co-Rater besprochen und diskutiert. Nur in den Fällen ohne Übereinstimmung wurde ein zweiter Co-Rater hinzugezogen.

Im Anschluss an diese Dokumentation werden die Einzelergebnisse auf die nächste Abstraktionsebene gehoben, indem die Analyseeinheiten in drei Kategorien sortiert werden: *keine Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte*; *zeigt Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte* und *nicht verwertbar für die Klärung von Detailfrage 2*.

Die Kriterien, welche zu einer Zuordnung in eine der drei genannten Kategorien führen, sollen an dieser Stelle dargestellt werden:

#### *Keine Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte*

- Die Gesprächspartnerin, der Gesprächspartner benennt in der Itemgruppe 2 und 4 das Projektmodell, die Projekttheorie und bewertet es/sie positiv.
- Das Sandwich-Prinzip als zentrale Struktur des Modells wird ebenfalls als wichtig erachtet und in der Itemgruppe 9 *darf eine Umstellung auf die Sandwich-Struktur Zeit kosten ...?* werden bei 9a, 9e und 9f Antworten mit zustimmender oder positiver Proposition gegeben. (9a *Darf die Umstellung auf die Sandwich-Struktur Zeit kosten?*; 9e *Lohnt sich der Mehraufwand für die Schülerinnen und Schüler?*; 9f *... für sie?*). In der Itemgruppe 12 wird die Sandwich-Struktur sinngemäß und richtig beschrieben (12c *Berichten sie von der Sandwich-Struktur*).
- Die Gesprächspartnerin, der Gesprächspartner insistiert nicht auf die Bedeutung der Methoden (Stufe 1, Weg 1), vielmehr werden sie als wichtiger, aber nicht alles bestimmender Faktor betrachtet



### *Zeigt Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte*

- Die Gesprächspartnerin, der Gesprächspartner geht in der Itemgruppe 2 und 4 wenig oder gar nicht auf das Projektmodell, die Projekttheorie ein. Die Bewertung ist neutral bis tendenziell negativ.
- Das Sandwich-Prinzip wird selten oder kaum erwähnt, es wird mehr als Methode denn als Leitprinzip verstanden. Bei der Itemgruppe 9 wird bei 9a der Umstellung ein geringer Wert eingeräumt und bei 9e und 9f werden negative oder solche Angaben gemacht, die auf Versuchsleitereffekte zurückgeführt werden können („ja auf jeden Fall“; „klar“; „bestimmt“ usw.) und denen an keiner anderen Stelle eine Entsprechung oder nähere Erläuterung folgt. In der Itemgruppe 12 wird die Sandwich-Struktur nicht richtig oder sehr vage und ausweichend beschrieben (1106: *„da fällt mir zunächst abwechslungsreicher Unterricht dazu ein ... und es ist nicht lehrerzentriert ... so ein Unterricht ist schülerzentriert“*).
- Die Teilnehmerin, der Teilnehmer insistiert auf die große Bedeutung der Methoden (Stufe 1, Weg 1). Sie benennen diese in der Itemgruppe 2 und 4 als besonders bedeutsam und berichten in der Itemgruppe 10 von einem Erfolgserlebnis durch den Einsatz einer Methode. In Itemgruppe 15 *wie schätzen sie ihren Umsetzungserfolg ein?* wird die Einschätzung ausschließlich an der Anzahl und dem Anwendungserfolg von Methoden fest gemacht. Der größte persönliche Gewinn durch den Besuch der Fortbildung wird bei der Itemgruppe 20 im Kennenlernen und Ausprobieren von Methoden gesehen und bei der Itemgruppe 21 wird der Wunsch nach mehr direkt verwertbarem Material geäußert. Item 22b *neue Methoden und Unterrichtskonzepte* werden als Wunschthemen für eine Weiterführung der Fortbildung genannt.

*Nicht verwertbar für die Klärung von Detailfrage 2*

- Die Teilnehmerinnen 1101 und 1102 wurden als Lehrkräfte der Grundschule direkt aus der Auswertung herausgelöst. Die beiden Kolleginnen müssen in Anbetracht der Anwendungszielgruppe alle Fortbildungsinhalte obligatorisch selektieren, fragmentieren und adaptieren.
- Nicht zur Wertung gelangten weiterhin diejenigen Einzelfälle, bei denen auch in der zweiten Kodier-Konferenz und unter Beteiligung eines zweiten Co-Raters keine eindeutige Analyse und Zuordnung zustande kam. Dies war meist dann der Fall, wenn zu Beginn des Interviews eine klare Tendenz erkennbar wurde, die sich dann im weiteren Verlauf des Gesprächs zunehmend auflöste und sich gegen Ende in die gegenteilige Tendenz entwickelte.

An späterer Stelle soll möglichen Gründen einer Fragmentierung nachgegangen werden. Ebenso wird dann versucht werden, die selektierten Inhalte und Bausteine zu identifizieren und die Selektionsgründe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erforschen.

### 10.2.2.2 Die Einzelfallanalysen zur Klärung der Detailfrage 2

1108		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Die Sandwich-Struktur wird als bedeutsamster Inhalt mit der Schulnote 1 gesehen	Wägt man die Antworten ab, dann entsteht der Eindruck, dass die Teilnehmerin 1108 eher am Gesamtkonzept interessiert ist.  Die Methoden stehen für sie nicht im Zentrum, eher die Unterrichtsarchitektur im Sandwich-Prinzip und der Kooperationsgedanke (wenn-gleich sie KOPING ablehnt).
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- deutliche Zustimmung zur Sandwich-Struktur</li> <li>- die vorgestellten Methoden als sehr praxis-nah eingestuft</li> <li>- den Advance Organizer als „gut“ benannt</li> <li>- entwickelt Verständnis dafür, dass bei offenen Lernformen die Verantwortung für den Lernprozess und dessen Richtigkeit die Lernenden tragen</li> </ul>	
10	„Ja, die Strukturlegetechnik. Toller Erfolg mit so wenig Aufwand“	Fazit: Teilnehmerin 1108 zeigt keine Tendenz zur subjektiven Fragmentierung der Fortbildungsinhalte.
11	„Ja, das laute Denken durch die Schüler ...“	
20	<p>Der größte Gewinn wird im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen gesehen</p> <p>Die Umsetzungserfolge werden mit Schulnote 2 gesehen</p>	
21	<p>Wünscht sich deutlich mehr Zeit zur Umsetzungsplanung. Dadurch würde mehr direkt verwertbares Material entstehen.</p> <p>Der Tandemarbeit sollte in der Schule mehr Raum gegeben werden, sollte besser ermöglicht werden</p>	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wünscht sich eine Fortführung der Fortbildung</li> <li>- dabei sollte der Austausch von Erfahrungen im Vordergrund stehen</li> <li>- auch gegenseitige Unterrichtsbesuche und Feedback</li> <li>- „social support müsste nicht sein“</li> </ul>	

(Tabelle 14-31: Einzelfallanalysen zur Klärung der Detailfrage 2)

2105		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Die Projekttheorie mit der Schulnote 1 versehen; die Sandwich-Struktur mit der Note 2	<p>Die Teilnehmerin 2105 scheint, bei Abwägung aller Antworten, an der Gesamtkonzeption und dem Erfahrungsaufbau mit dem Projektkonzept interessiert zu sein.</p> <p>Einzelne Bereiche der Fortbildung benennt sie nicht wiederholt oder ausdrücklich. Das Methodentraining aus Stufe 1, Weg 1 nimmt in ihrer Bewertung keine dominierende Position ein.</p> <p>Fazit: Die Teilnehmerin 2105 zeigt keine Tendenz zur subjektiven Fragmentierung der Fortbildungsinhalte.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- benennt explizit die Projekttheorie als bedeutsamsten Inhalt</li> <li>- betrachtet die Umsetzung der Projekttheorie in die Praxis als gut realisierbar</li> <li>- geht davon aus, dass sie mit kleineren Adaptionen das Kleingruppenprojekt realisieren kann</li> </ul>	
10	„der Advance Organizer lief ganz gut und auch die Strukturlegetechnik und das Partnerinterview ...“	
11	„Ja, der erste Versuch mit der Strukturlegetechnik ...“	
20	<p>Der größte Gewinn wird im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen gesehen</p> <p>Positiv werden auch die Umsetzungserfolge benannt</p>	
21	<p>Wünscht sich deutlich mehr Zeit zur Umsetzungsplanung. Dieser Bereich kam ihr in der Fortbildung zu kurz</p> <p>social support wird deutlich abgelehnt, wird als „Gängelband“ empfunden</p>	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wünscht sich eine Fortführung der Fortbildung mit der Schulnote 2</li> <li>- dabei sollte der Austausch von Erfahrungen im Vordergrund stehen</li> <li>- erachtet eine auf Schulfächer bezogene homogene Zusammensetzung des Teilnehmerfeldes zum gezielten Erfahrungsaustausch für sehr wichtig</li> <li>- wünscht keinen social support</li> </ul>	

2102		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Projekttheorie mit der Schulnote 1 versehen, ebenso das Sandwich-Prinzip mit Note 1 und das Methodentraining (Stufe 1, Weg 1) mit Note 1	In der Gesamtbewertung der Antworten von Teilnehmerin 2102 ist kein Fortbildungsinhalt überrepräsentiert, vielmehr wünscht sie sich mehr Einblicke in selbstgesteuerte Lernformen und in offene Unterrichtskonzepte. Methodentraining ist ihr nicht so wichtig, eher das Einüben der Projektkonzeption. Im Projektmodell erkennt sie für sich eine Lösung bestehender Probleme im Bereich dieser Unterrichtsgroßform.
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- das Methodentraining hätte kürzer ausfallen können</li> <li>- die Theorie zum Kleingruppenprojekt erschien als besonders wichtig</li> <li>- ebenso das Ausprobieren der Konzeption</li> <li>- empfindet das Gruppenpuzzle als Ergebnispräsentation im Projektmodell als innovativ und hilfreich</li> <li>- lautes Denken wird abgelehnt, erscheint als praxisfern</li> <li>- sieht keine Einschränkungen für die Transferphase der Konzeption</li> </ul>	
10	Die Einübung des Gruppenpuzzles als Methodentraining im Unterricht „lief schon toll“	
11	„Kugellager brachte viel Unruhe und Blödelei“	
20	<p>Der größte Gewinn wird im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen gesehen</p> <p>Als positiv werden auch die Umsetzungserfolge benannt und die Praxisbeispiele des Trainers</p> <p>Deutliche Ablehnung des social supports</p>	
21	Wünscht sich eine homogenere Teilnehmerumgebung zum gemeinsamen Erfahrungsaufbau	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wünscht sich eine Fortführung der Fortbildung mit der Schulnote 2</li> <li>- wünscht sich eine Erweiterung auf Wochenplanarbeit und Freiarbeits-Gestaltung</li> <li>- social support müsste deutlich administrativer vom Trainer eingefordert werden</li> </ul>	Fazit: Die Teilnehmerin 2102 zeigt keine Tendenz zur subjektiven Fragmentierung der Fortbildungsinhalte.

2207		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Projekttheorie mit der Schulnote 1 versehen, Sandwich-Prinzip Note 1 und das Methodentraining (Stufe 1, Weg 1) erhält die Note 2	<p>Das Methodentraining (Stufe 1, Weg 1) wird zu Beginn des Gesprächs bei Teilnehmer 2207 deutlich hervorgehoben. Später im Verlauf entsteht der Eindruck, dass die Projektkonzeption und deren Realisation das Kernziel des Teilnehmers darstellt. Im Rahmen dieses Interviews kann keine klare Erkenntnisaussage zur Detailfrage 2 abgegeben werden.</p> <p>Fazit: Teilnehmer 2207 kann nicht zur Klärung von Detailfrage 2 herangezogen werden.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- das Methodentraining wird als besonders wichtig eingeschätzt</li> <li>- Stufe 2, Weg 3, der Lehrer als Modell und das laute Denken werden als unwichtig betrachtet</li> <li>- Methoden sind besonders praxisnah und gut umzusetzen</li> <li>- lautes Denken wird aus der Erprobung ausgelassen</li> <li>- Projektpräsentation im Gruppenpuzzle als Alternative zum bisherigen Präsentationsmodus erkannt</li> </ul>	
10	Die Strukturlegetechnik brachte in Mathematik unerwartet gute Lernerfolge und Diskussionen	
11	In einem anderen Fach führte die Strukturlegetechnik zu völliger Überforderung	
20	<p>Äußert sich grundsätzlich enttäuscht über den persönlichen Ertrag aus der Fortbildung</p> <p>Die Umsetzung der Konzeption kam zu kurz</p>	
21	Wünscht sich einen breiten Erfahrungsaustausch mit anderen Teilnehmern über deren Umsetzungserfolge in der Transferphase	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wünscht sich eine verbindliche KOPING-Struktur</li> <li>- möchte nicht hospitieren, aber breiten Erfahrungsaustausch mit den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu den Inhalten der Fortbildung</li> </ul>	

1104		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Projekttheorie erhält die Schulnote 1, das Sandwich-Prinzip ebenfalls Note 1 und das Methodentraining (Stufe 1, Weg 1) erhält auch die Note 1	<p>Das Methodentraining (Stufe 1, Weg 1) steht immer wieder im Vordergrund; das Kennenlernen von Unterrichtsmethoden und deren Erprobung bildet das Zentrum der Antworten von Teilnehmerin 1104. Hier hat sie sich in den Präsenztagen auch besonders engagiert.</p> <p>Fazit: Teilnehmerin 1104 zeigt Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte nach dem subjektiven Gebrauchswert.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- das Sandwich-Prinzip wird als besonders bedeutsam erachtet „ist genial“</li> <li>- bei der Praxistauglichkeit werden ausschließlich Methoden und deren Transfer benannt</li> <li>- lautes denken (Stufe 2, Weg 2) wird als praxisfern betrachtet und aus der Erprobung ausgespart</li> <li>- durch die Fortbildung werden mehr Möglichkeiten zur Projektarbeit gesehen</li> <li>- immer wieder stehen Methoden und ihre Effekte im Vordergrund</li> </ul>	
10	Der Advance Organizer brachte gute Erfolge (die Teilnehmerin hat sich in diesem Bereich außerordentlich engagiert)	
11	Lautes Denken ging schief	
20	<p>Der größte Ertrag wird im Kennenlernen und der Erprobung von Unterrichtsmethoden gesehen</p> <p>Die Arbeit im Tandem war hilfreich, nicht jedoch in der KOPING-Struktur</p>	
21	Wünscht sich eine stärkere Praxisanbindung, wenngleich klar ist, dass jeder die Beispiele auf den eigenen Unterricht adaptieren muss	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wünscht sich die Fortführung der Fortbildung mit der Schulnote 1</li> <li>- möchte die Unterrichtsmethoden reflektieren und sichern</li> <li>- wünscht sich eine homogenere Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum besseren Erfahrungsaustausch</li> <li>- kann sich Hospitationen im Unterricht vorstellen</li> </ul>	

1201		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Projekttheorie erhält die Schulnote 1,5, das Sandwich-Prinzip Note 2 und das Methodentraining (Stufe 1, Weg 1) erhält die Note 1,5	Teilnehmer 1201 erwähnt die Projekttheorie und ihre Umsetzung nur selten und dann oberflächlich. Er spricht hingegen immer wieder die Methoden und das Methodentraining an. Letzteres scheint ihm in der Fortbildung zu kurz gekommen zu sein. In der Gesamtschau entsteht der Eindruck, dass ein gesteigertes Interesse ausschließlich an Unterrichtstechniken und Methoden besteht.
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- das Sandwich-Prinzip und das Methodentraining werden als wichtig betrachtet</li> <li>- ebenso das Projektkonzept, welches dem Teilnehmer in der Fortbildung zu kurz kam</li> <li>- insgesamt wird kein Bereich als unwichtig erachtet „das gehört alles irgendwie zusammen, da kann man nix weglassen“</li> <li>- alle Inhalte der Fortbildung erscheinen transferfähig</li> </ul>	
10	Mit dem Gruppenpuzzle gab es zu Beginn größere Schwierigkeiten. Durch wiederholtes Einüben der Methode, wurde das Gruppenpuzzle zum Erfolg	
11	Die ersten Versuche mit dem Gruppenpuzzle	
20	<p>Der größte Ertrag lag im Kennenlernen von Methoden und dem Transfer in den eigenen Unterricht</p> <p>Der social support wird gänzlich abgelehnt</p>	
21	<p>Wünscht sich weitere Methoden und die Adaption auf die eigene Fächerkombination</p> <p>Diese Methoden sollen „konkret“ sein</p> <p>Wünscht sich den Austausch mit anderen, um Unterrichtsbeispiele zu erhalten</p>	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Fortführung der Fortbildung ist weniger erwünscht, Schulnote 3</li> <li>- möchte den aktuellen Stand der Entwicklung im Rahmen einer Fortführung sichern</li> <li>- wünscht keine Hospitation</li> </ul>	Fazit: Teilnehmer 1201 zeigt Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte nach der subjektiven Gebrauchswerteinschätzung.



2103		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Für die Projekttheorie wird die Schulnote 2 vergeben, das Sandwich-Prinzip erhält die Note 1 und das Methodentraining (Stufe 1, Weg 1) erhält ebenfalls die Note 1	<p>Teilnehmerin 2103 erwähnt die Projekttheorie und ihre Umsetzung gar nicht oder nur auf direkte Ansprache. Die Methoden und deren Training im Rahmen der Fortbildung scheinen sehr bedeutsam für 2103 zu sein. Neue Methoden werden aber nicht gewünscht, das Angebot scheint auszureichen. Der social support wird deutlich abgelehnt.</p> <p>Fazit: Teilnehmerin 2103 zeigt deutliche Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte nach der subjektiven Gebrauchswerteinschätzung.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Also sicher die Methoden und wie man sie so einsetzen kann“, ist die Antwort auf die Frage, was an der Fortbildung am bedeutsamsten war.</li> <li>- hingegen war das laute Denken (Stufe 2, Weg 3) das Unwichtigste</li> <li>- auch in Bezug auf die subjektiv eingeschätzte Praxisnähe stehen die Methoden ganz vorne</li> <li>- hinsichtlich der Praxisferne wird das Projektkonzept genannt!</li> </ul>	
10	-	
11	-	
20	<p>Auf die Frage, worin der größte persönliche Gewinn durch den Besuch der Fortbildung lag, wird das Methodentraining genannt</p> <p>Der social support wird abgelehnt</p>	
21	<p>Hätte gerne mehr direkt verwertbares Material für den eigenen Unterricht erhalten</p> <p>Der social support wird nicht gewünscht</p>	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Fortführung der Fortbildung ist nicht deutlich gewünscht, Schulnote 2,5</li> <li>- möchte den aktuellen Stand der Entwicklung im Rahmen einer Fortführung sichern, keine neuen Inhalte dazu</li> <li>- wünscht keine Hospitation und keine gemeinsame Reflexion der Unterrichtserfahrungen</li> <li>- eine Fortführung müsste unbedingt mit Trainer sein (nicht im Rahmen einer kollegialen Praxisberatung)</li> </ul>	

1103		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Für die Projekttheorie wurde die Schulnote 1,5 vergeben, das Sandwich-Prinzip wird mit der Note 1 bewertet und das Methodentraining (Stufe 1, Weg 1) erhält ebenfalls die Note 1	Die Teilnehmerin 1103 zeigt grundsätzlich ein eher passives Antwortverhalten und hält sich bedeckt. Die Projekttheorie wird nur dann angesprochen, wenn ein direkter Impuls dazu gegeben wird. Ansonsten liegt der Bedeutungsfokus eher auf den Methoden und dem Methodentraining. Häufig mit dem Verweis auf die Adaption für den eigenen Unterricht und den dadurch zu realisierenden potentiellen Gebrauchswert.
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- an erster Stelle stehen die Methoden und das Einüben derselben</li> <li>- das Sandwich-Prinzip wird als praxisnah und gut realisierbar eingeschätzt</li> <li>- als gute und wertvolle Anregung wird die Ampelmethode betrachtet, sie wurde als Feedback-Methode eingesetzt</li> </ul>	
10	-	
11	-	
20	Die Praxisbeispiele, die Methoden und ihr Training gelten als größter Ertrag aus der Fortbildung	Fazit: Teilnehmerin 1103 zeigt schwache Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte nach der subjektiven Gebrauchswerteinschätzung.
21	<p>Hätte gerne mehr direkt verwertbares Material für den eigenen Unterricht erhalten</p> <p>Der social support wird nicht gewünscht, „das klingt nach erzwingen wollen“</p>	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Fortführung der Fortbildung ist deutlich gewünscht, Schulnote 1</li> <li>- möchte den aktuellen Stand der Entwicklung im Rahmen einer Fortführung sichern; neue Methoden und deren Anwendungstraining wären erwünscht</li> <li>- weitere Hospitationen im eigenen und fremden Unterricht wären ebenso erwünscht</li> <li>- social support wird als sinnvoll erachtet, aber die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen müssten dafür optimiert werden</li> </ul>	

1105		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Die Projekttheorie wird als besonders wichtig hervorgehoben und mit der Schulnote 1 bewertet, das Sandwich-Prinzip bekommt ebenfalls Note 1, genau wie das Methodentraining (Stufe 1, Weg 1)	<p>Die Teilnehmerin 1105 kommt an den betreffenden Stellen immer wieder eigenständig zum Thema Projektkonzeption. Sie berichtet von ihrem großen Erkenntnisgewinn und man kann ihre Motivation für den Transfer des Modells im Gespräch wahrnehmen. Neben dem Kleingruppenprojektmodell spielt für 1105 auch die Sandwich-Struktur eine große Rolle. Sie empfindet diese als gewinnbringende Unterrichtsarchitektur.</p> <p>Fazit: Teilnehmerin 1105 zeigt keine Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- das Projektkonzept und seine Bearbeitung im Rahmen der Fortbildung steht ganz oben in der subjektiven Wertigkeit</li> <li>- alle Inhalte werden aufeinander bezogen bewertet und gelten daher als gleich wichtig</li> <li>- nur das laute Denken wird als „schwierig für mich“ benannt, „das passt einfach nicht zu mir“</li> <li>- das Sandwichprinzip wird als besonderer Zugewinn für den eigenen Unterricht benannt</li> </ul>	
10	Berichtet von Unterrichten in der Sandwich-Struktur, die nach ihrer Ansicht durch hohe Schüleraktivität und Motivation geprägt waren	
11	Nennt Unterrichtssituationen, die als Stillarbeit gedacht waren und die so nicht durchgeführt werden konnten, da die Schüler nicht still sein wollten	
20	Die Fortbildung wird insgesamt als ertragreich erachtet	
21	<p>Hätte gerne früher eine Unterrichtshospitation erlebt, um die Fortbildungsinhalte besser nachvollziehen zu können</p> <p>Für den social support müsste mehr Verbindlichkeit durch den Trainer eingefordert werden</p>	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Fortführung der Fortbildung ist klar gewünscht, Schulnote 1</li> <li>- „Im Rückblick kann ich sagen, das ist die erste Fortbildung, die ich bedingungslos umsetzen will“</li> <li>- gibt an, fest entschlossen zu sein, den eigenen Unterricht auf die Sandwich-Struktur umzustellen und mehr Kleinprojekte einzubauen</li> </ul>	

2204		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Für die Projekttheorie wurde die Schulnote 1 vergeben, das Sandwich-Prinzip wird mit der Note 2 bewertet und das Methodentraining (Stufe 1, Weg 1) erhält die Note 1	<p>Teilnehmer 2204 betont zu Beginn des Interviews die große Bedeutung der Projektkonzeption. Später im Gespräch zeigt er keine besonderen Präferenzen für einen speziellen Fortbildungsbereich. Er scheint er ein „passives Wohlwollen“ allen Fortbildungsbereichen entgegenzubringen. Diese Einschätzung deckt sich mit dem Gesamteindruck dieses Teilnehmers während der einjährigen Fortbildung.</p> <p>Fazit: Teilnehmer 2204 zeigt keine Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bedeutend waren alle Hinweise und Tipps, wie das Projektmodell umgesetzt werden kann</li> <li>- die Methoden wurden als unwichtig benannt, da der Teilnehmer die meisten davon bereits kannte und seinen Angaben zufolge auch über Erfahrungen in deren Anwendung verfügt</li> <li>- die Hospitation im Unterricht des Trainers wurde als hilfreich für die Umsetzung der Sandwich-Struktur benannt</li> </ul>	
10	Gibt an, nach einer Zeit der „Methodenabstinenz“ wieder mehr Freude am Methodeneinsatz gewonnen zu haben	
11	Den Einsatz der Methode Fishbowl in Klasse 10	
20	<p>Wäre nicht bei der Fortbildung dabei gewesen, wenn er nicht Mitglied in der Steuerungsgruppe seiner Schule wäre</p> <p>Der größte Ertrag liegt im Methodentraining und in der eigenen Motivation, die durch die Fortbildung auf kam.</p>	
21	War mit den Übungsmöglichkeiten im Rahmen der Fortbildung sehr einverstanden. Hätte gerne weit mehr Zeit zum Transfer in der Schule gehabt. Fühlte sich in der Abschlussklasse (Kl. 10 WRS) unter systembedingtem Zeitdruck	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geringer bis kein Wunsch zur Fortführung der Fortbildung</li> <li>- dies durch die privaten Umstände begründet</li> <li>- steht dem social support grundsätzlich positiv gegenüber. Dieser muss aber zeitlich und organisatorisch besser koordiniert werden</li> <li>- wünscht sich eine Form des dauerhaften supports; dieser sollte hin und wieder durch einen Trainer geleitet werden</li> </ul>	

1208		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Projekttheorie und deren Erprobung: Schulnote 1 „das war geil“, Sandwich-Struktur 1,5 und Methoden, bzw. deren Training Note 2	Der Teilnehmer 1208 betont mehrmals, dass aus seiner Sicht alle Inhalte der Fortbildung untereinander in Bezug stehen und allesamt wichtig sind. Aus seiner Sicht ist eine offene Herangehensweise an die Inhalte wichtig für den Transfererfolg der gesamten Projektkonzeption.  Fazit: Teilnehmer 1208 zeigt keine Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte.
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- keine Schwerpunktsetzung „alles gehört zusammen“</li> <li>- der social support, speziell die KOPING-Struktur wird als unbedeutend betrachtet</li> <li>- die Praxisrelevanz war für jeden Fortbildungsbereich gegeben und der Transfer in den eigenen Unterricht war möglich</li> </ul>	
10	Berichtet von einem gelungenen Multiinterview Die Hospitation im Unterricht des Trainers wurde als sehr wichtig benannt	
11	Berichtet unspezifisch von einzelnen Fehlschlägen mit Fortbildungsinhalten	
20	Profitiert am meisten von der gemeinsamen Arbeit mit seinem Tandempartner in der eigenen Schule. Beide haben, diesen Angaben zufolge, viele Fortbildungsinhalte umgesetzt und kritisch reflektiert	
21	Wünscht sich eine kontinuierliche Weiterarbeit an den Themen der Fortbildung ohne einzelne Teilbereiche besonders hervorzuheben  social support sollte verbindlicher angeleitet und durchgeführt werden	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wünscht sich die Fortführung der Fortbildung mit der Schulnote 1</li> <li>- Schwerpunkt sollte im Erfahrungsaustausch hinsichtlich der Projektdurchführung sein</li> <li>- legt wert auf die kollegiale Praxisberatung, allerdings unter anderen (stringenteren) Bedingungen und nicht so, wie in der aktuellen Fortbildung</li> <li>- findet gegenseitige Unterrichtsbesuche sehr nützlich</li> </ul>	

1106		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Für die Projekttheorie wird die Schulnote 2 vergeben, das Sandwich-Prinzip wird mit der Note 1 bewertet und das Methodentraining (Stufe 1, Weg 1) erhält ebenfalls die Note 1	<p>Die Teilnehmerin 1106 bringt klar zum Ausdruck, dass sie der Kleingruppenprojektkonzeption kritisch gegenübersteht. Sie wähnt Probleme in der praktischen Realisierung und im institutionellen Rahmen. Hingegen steht sie der Sandwich-Struktur offen und positiv gegenüber. In der Gesamtschau überwiegt der Eindruck, dass 1106 Fortbildungsinhalte nach ihrer subjektiven Ertrags-einschätzung selektiert.</p> <p>Fazit: Teilnehmerin 1106 zeigt Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte nach der subjektiven Gebrauchswerteinschätzung.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bedeutend war die Hospitation beim Trainer, dort wurde die Sandwich-Struktur deutlich</li> <li>- die Sandwich-Struktur wird als bedeutendster Bereich der Fortbildung eingeschätzt</li> <li>- als unwichtig wird das Kleingruppenprojekt an sich und der Ablaufabschnitt Gruppenpuzzles im Rahmen der PROGRESS-Methode bewertet</li> <li>- als praxisnah und gut zu realisieren gelten die Methoden im Rahmen von Stufe 1, Weg 1</li> <li>- „ich bin halt in Sachen Projektarbeit kritisch, ich glaub halt nicht, dass das im normalen Unterricht so geht“</li> </ul>	
10	Spricht grundsätzlich von gelungenen Methoden im Unterricht	
11	Die Strukturlegetechnik schlug im Unterricht fehl	
20	<p>Persönlicher Ertrag wird mit der Note 1 angegeben</p> <p>Wird aber nicht weiter begründet</p>	
21	<p>Wünscht sich eine Homogenisierung der Fortbildung hinsichtlich der Unterrichtsfächer und der gemeinsamen Planungsmöglichkeit im Rahmen derselben</p> <p>Hätte im Rahmen der Fortbildung gerne mehr Zeit zur Umsetzungsplanung gehabt</p>	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- der Wunsch zur Fortführung der Fortbildung wird mit der Schulnote 1 ausgedrückt</li> <li>- wünscht sich keine neuen Inhalte, möchte vielmehr den Bestand vertiefen und sichern</li> <li>- social support müsste besser vom Trainer geleitet und organisiert werden</li> <li>- weitere Veranstaltungen müssten unbedingt unter Anleitung sein (kein Zutrauen zur kollektionalen Praxisberatung)</li> </ul>	

1207		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Die Projekttheorie und deren Erprobung erhält die Schulnote 1, die Sandwich-Struktur die Note 2 und die Methoden, bzw. deren Training wiederum die Schulnote 1	<p>Teilnehmer 1207 berichtet von einem gescheiterten Umsetzungsversuch mit dem Kleingruppenprojekt nach Traub. Dadurch steht er dem Konzept zum Zeitpunkt des Interviews eher kritisch gegenüber. Gleichzeitig wird im Gespräch aber auch klar, dass er die Schwierigkeiten im ersten Versuch nicht überbewertet und an einer weiteren Umsetzungs-optimierung arbeitet.</p> <p>Fazit: Teilnehmer 1207 zeigt deutliche Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte nach der subjektiven Gebrauchswerteinschätzung.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- benennt an dieser Stelle deutlich die Stufe 1, Weg 1, also das Methodentraining</li> <li>- keine Benennung unwichtiger Fortbildungsinhalte, „alles war wichtig“</li> <li>- hinsichtlich der Praxisnähe werden die Methoden und ihr Training benannt</li> <li>- das Projekt wird als schwer zu realisieren beschrieben. Darauf folgt aber die Angabe „ich muss wohl kleinschrittiger vorgehen“</li> <li>- sieht in vielen Inhaltsbereichen der Fortbildung die Möglichkeit, die SuS zur Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen anzuleiten</li> </ul>	
10	Berichtet vom gelungenen Einsatz des Multiinterviews	
11	Hatte den Überblick im ersten Kleingruppenprojekt verloren	
20	<p>Bewertet den persönlichen Ertrag aus der gesamten Fortbildung mit der Schulnote 1</p> <p>Die Zusammenarbeit mit dem Tandempartner wird als sehr konstruktiv und gewinnbringend beschrieben</p>	
21	<p>Wünscht sich eine Zusammenarbeit und Vertiefung mit Kolleginnen und Kollegen in den spezifischen Fächern</p> <p>social support auch nur im Sinne einer homogenen Zusammensetzung hinsichtlich der Unterrichtsfächer; gerne auch die Schulart übergreifend</p>	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wünscht sich die Fortführung der Fortbildung mit der Schulnote 1</li> <li>- Schwerpunkt sollte im Erfahrungsaustausch und in der Sicherung der derzeitigen Fortbildungsinhalte liegen</li> <li>- der social support wird an dieser Stelle noch einmal als bedeutsam erwähnt</li> </ul>	

1204		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Projekttheorie und deren Erprobung: Schulnote 1, Sandwich-Struktur 2 und Methoden, bzw. deren Training 1	Teilnehmer 1204 hatte ein Misserfolgserlebnis mit der Durchführung des ersten vollständigen Kleingruppenprojekts nach Traub. Dabei betont er aber, dass dies an seiner Performance lag und nicht am Konzept. Er sieht die Inhalte untereinander verbunden und aufeinander bezogen.
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Methoden stehen im Vordergrund</li> <li>- nichts wird als unwichtig bezeichnet, alles gehört zusammen</li> <li>- die Methoden aus Stufe 1, Weg 1 werden als sehr praxisnah definiert</li> <li>- als praxisfern sieht der Teilnehmer das Projektkonzept. Schränkt dann aber ein, dass diese Einschätzung aus einem Fehlschlag im eigenen Unterricht herrührt</li> </ul>	
10	Berichtet von einem gelungenen Multiinterview	
11	Berichtet vom fehlgeschlagenen Versuch ein Kleingruppenprojekt durchzuführen	Fazit: Teilnehmer 1204 zeigt keine Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte
20	Profitierte am meisten von der gemeinsamen Arbeit mit seinem Tandempartner in der eigenen Schule. Gibt den persönlichen Ertrag aus der Fortbildung mit der Schulnote 1 an	
21	<p>Wünscht sich eine kontinuierliche Weiterarbeit an den Themen der Fortbildung ohne einzelne Teilbereiche hervorzuheben.</p> <p>social support sollte verbindlicher angeleitet und durchgeführt werden</p>	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wünscht sich die Fortführung der Fortbildung mit der Schulnote 1</li> <li>- Schwerpunkt sollte im Erfahrungsaustausch mit Fachkolleginnen und Kollegen sein</li> <li>- keine weiteren neuen Inhalte, das bekannte sollte gefestigt werden</li> </ul>	



2206		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Vergibt die Schulnote 2 für das Projektkonzept und dessen Umsetzungsübung in der Fortbildung. Für die Sandwich-Struktur gibt es die Note 4 und für die Methoden die Note 2	Der Teilnehmer 2206 ist selbst als Fortbildner tätig und lässt mehrmals einfließen, dass er aus Neugier am Fortbildungskonzept und der Art der Durchführung der Fortbildung dabei war. Das Projektkonzept hat er durchdrungen, das wird in diesem Gespräch deutlich. Seine kritische Meinung scheint reflektiert und aus seiner Sicht begründbar zu sein.
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- als besonders bedeutsam wird das Methodentraining benannt, da es sofort in die Praxis überführt werden kann</li> <li>- sieht größere Schwierigkeiten, das Gesamtkonzept des Kleingruppenprojektmodells in die Institution zu übertragen; „das ist einfach sauer komplex“</li> <li>- die Praxisnähe könnte sich aber mit zunehmender Erfahrung beim Lehrenden einstellen</li> </ul>	
10	Hatte persönliche Erfolgserlebnisse durch die eigene, gesteigerte Motivation, die durch den Besuch der Fortbildung aufkam	
11	-	Fazit: Teilnehmer 2206 zeigt eine Tendenz zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte.
20	Sieht den Ertrag durch den Besuch der Fortbildung in der Arbeit mit neuen Methoden und durch die Praxisbeispiele des Trainers	
21	Würde nicht mehr an der Fortbildung teilnehmen	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- würde nicht mehr an der Fortbildung teilnehmen</li> <li>- würde die Fortbildung aber Kolleginnen und Kollegen weiterempfehlen, die wenig Erfahrung in der Planung und dem Einsatz von Methoden haben</li> </ul>	

2201		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Die Projekttheorie und deren Erprobung: Schulnote 2, Sandwich-Struktur 2,5 und Methoden, bzw. deren Training Note 2	Teilnehmer 2201 äußert sich an vielen Stellen eher kritisch zu den Inhalten und den Abläufen der Fortbildung. Wie er erklären kann, wurde ihm die Teilnahme an der Fortbildung von der Schulleitung nahegelegt. Eine Selektion der Fortbildungsinhalte ist in diesem Gespräch ebenso nicht zu erfassen, wie eine grundsätzliche Position zum Kleingruppenprojektmodell.  Fazit: Die Daten von Teilnehmer 2201 können nicht zur Klärung von Detailfrage 2 herangezogen werden.
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- als besonders bedeutsam werden alle Bereiche der Fortbildung benannt, die dem Methodentraining dienen „das kann man immer brauchen“</li> <li>- Stufe 2, Weg 3 wird als unwichtig benannt</li> <li>- als praxisnah wird kein Fortbildungsinhalt betrachtet, alles muss auf den eigenen Unterricht adaptiert werden</li> <li>- deutet an, dass er das Projektkonzept noch einmal kritisch überdenken muss und dann entscheidet, was er und wie in seinem eigenen Unterricht einsetzen möchte</li> </ul>	
10	Berichtet von Erfolgen mit dem Partnerinterview	
11	-	
20	<p>War nicht freiwillig auf der Fortbildung: „Sagen wir es so, es wurde mir nahegelegt“</p> <p>Sieht den Ertrag im theoretisch-fachlichen Bereich und in den Praxisbeispielen durch den Trainer</p>	
21	<p>Wünscht sich mehr direkt verwertbares Material um einen schnelleren Transfer zu realisieren</p> <p>Ebenso ist aus seiner Sicht eine Entlastung in der Schule notwendig um die Inhalte umsetzen zu können</p>	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wünscht sich die Fortführung der Fortbildung mit der Schulnote 3</li> <li>- wichtig wäre das gemeinsame Arbeiten von Kolleginnen und Kollegen derselben Fächer an derselben Schule</li> <li>- Hospitationen und kollegiale Praxisberatung sind eher nicht erwünscht</li> </ul>	

1102		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Die Projekttheorie und deren Erprobung erhält die Schulnote 2, die Sandwich-Struktur auch Note 2 und die Methoden, bzw. deren Training die Schulnote 1,5	Die Teilnehmerin 1102 arbeitet in der Grundschule. Sie sieht alle Inhalte vor dem Hintergrund der Anpassung auf ihre Schulart. Im Gespräch finden sich keine Hinweise darauf, dass aus diesem oder einem anderen Grund bestimmte Fortbildungsbereiche selektiert werden.
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- das Kennenlernen neuer Methoden und deren Erprobung steht an erster Stelle der Wertigkeit der Fortbildungsinhalte</li> <li>- als besonders praxisnah gelten die Methoden</li> <li>- sieht Probleme im Transfer des Projektmodells in die Grundschule</li> </ul>	
10	Sieht den Motivationsschub durch die Fortbildung als ein Erfolgserlebnis an	
11	-	Fazit: Teilnehmerin 1102 kann nicht zur Klärung von Detailfrage 2 beihelfen (GS).
20	<p>Wertet den persönlichen Ertrag aus der Fortbildung mit der Schulnote 1</p> <p>Profitiert am stärksten von den theoretisch-fachlichen Inhalten der Fortbildung und der Erprobung neuer Methoden</p>	
21	Wünscht sich eine Adaption der Fortbildungsinhalte für den spezifischen Einsatz in der Grundschule	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hospitation und Erfahrungsaustausch wären für sie wichtige Inhalte einer Fortführung der Fortbildung</li> </ul>	

1101		
Itemgruppe	Aussage	Bewertung der Aussagen
2	Für die Projekttheorie wird die Schulnote 1 vergeben, das Sandwich-Prinzip wird ebenfalls mit der Note 1 bewertet und auch das Methodentraining (Stufe 1, Weg 1) erhält die Note 1	<p>Teilnehmerin 1101 arbeitet in der Grundschule und verweist auf die eingeschränkte Übertragbarkeit der Fortbildungsinhalte auf die Belange in der Grundschule. Im Gespräch entsteht der Eindruck, dass sie die persönliche Bedeutung von Stufe 1, Weg 1 deutlich betont.</p> <p>Fazit: Die Daten von Teilnehmerin 1101 können nicht zur Klärung von Detailfrage 2 herangezogen werden (GS).</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nennt das Methodentraining und die Hospitation im Unterricht des Trainers als besonders bedeutsam</li> <li>- geht davon aus, dass alle Inhalte wichtig und aufeinander bezogen sind</li> <li>- Als besonders praxisnah werden die Methoden und ihre Transfermöglichkeit in den eigenen Unterricht eingestuft</li> <li>- Sieht alle Fortbildungsinhalte vor dem Hintergrund der Anpassung an die Verhältnisse in der Grundschule</li> </ul>	
10	Berichtet unspezifisch von Erfolgen mit den Methoden aus der Fortbildung und ihrem erfolgreichen Einsatz im eigenen Unterricht	
11	-	
20	<p>Wertet den persönlichen Ertrag aus der Fortbildung mit der Schulnote 1</p> <p>Die Praxisbeispiele und das gemeinsame Einüben von Methoden sieht sie als großen Gewinn im Besuch der Fortbildung</p>	
21	<p>Wünscht sich für eine Fortführung der Fortbildung weitere Unterrichtshospitationen und gemeinsame Reflexionen der gemachten Erfahrungen</p> <p>Wünscht sich eine Übertragung der Fortbildungsinhalte auf die Grundschule</p>	
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hätte gerne eine Fortsetzung der Fortbildung (Schulnote 1)</li> <li>- wünscht sich dabei eine social support-Struktur unter Anleitung des Trainers</li> </ul>	

(Tabelle 14-31: Einzelfallanalysen zur Klärung der Detailfrage 2)

Nach der Analyse der Einzelfälle sollen nun die personenbezogenen Ergebnisse den drei Kategorien *keine Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte*; *zeigt Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte* und *nicht verwertbar*

für die Klärung von Detailfrage 2 zugewiesen werden. Dabei wird auch die Zugehörigkeit zum jeweiligen Fortbildungsstrang berücksichtigt.

Fortbildungsstrang	keine Tendenzen zur Fragmentierung		zeigt Tendenzen zur Fragmentierung		ohne Wertung	
<b>Regionale Lehrerfortbildung</b>	1108, 1105, 1208, 1204	<b>4</b>	1104, 1201, 1106, 1107	<b>4</b>	1103	<b>1</b>
<b>SCHILF</b>	2105, 2102, 2204	<b>3</b>	2103, 2206	<b>2</b>	2207, 2201	<b>2</b>
<b>Grundschule</b>					1101, 1102	<b>2</b>

(Tabelle 32: Zusammenstellung der Einzelfallanalysen)

Wie die Zusammenstellung der Einzelfallanalysen zeigt, besteht bei sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmern (vier Teilnehmerinnen, zwei Teilnehmer) eine Tendenz, die Fortbildungsinhalte nach persönlichen Präferenzen zu fragmentieren. Bei sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmern (vier Teilnehmerinnen, drei Teilnehmer) sind diese Tendenzen hingegen nicht erkennbar. Bei einer Teilnehmerin und einem Teilnehmer konnte keine eindeutige Zuordnung durch das Analyseteam geleistet werden, ebenso wurden zwei Lehrerinnen, die in der Grundschule unterrichten, aus der Zuordnung ausgeschlossen.

### 10.2.2.3 Die Analyse der Fortbildungslogbücher zur Klärung der Detailfrage 2

Für eine Klärung der Detailfrage 2 sind ebenfalls die Daten aus den Fortbildungslogbüchern, speziell jene aus der Praxisphase zwei und drei, von Bedeutung.

Die Erprobung der Sandwich-Struktur stand im Mittelpunkt der Praxisphase zwei, die nach der Präsenzs Schulung von Stufe 1, Weg 2 folgte. Für Stufe 1, Weg 2 gibt die Autorin der PROGRESS-Methode den folgenden Hinweis: „Die Lernumgebung des Sandwich-Prinzips wird erweitert, in dem die Phasen des selbstgesteuerten Lernens ausgebaut und kleinere projektorientierte Einheiten etabliert werden“ (Traub 2012b, S. 119). Gemäß dieser Vorgabe werden nun zunächst Kriterien erarbeitet, die im Rahmen von Unterrichtsplanungen von Lehrerinnen und Lehrern als ein Signal der Verwirklichung von Stufe 2, Weg 2 gewertet werden können.

Mögliche Signale für Stufe 1, Weg 2:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ...

- sequenzieren ihren Unterrichtsaufbau in kollektive Lern- und subjektive Verarbeitungsphasen (*sequenzieren*);
- entwickeln zunehmend Sicherheit in der Auswahl geeigneter Themen für kurze projektorientierte Unterrichtseinheiten (*Themen*);
- tragen noch den Großteil der Verantwortung für den Problemlöseprozess; lassen die Lernenden (noch) nicht ohne Hilfestellung und Anleitung am Problem arbeiten (*Verantwortung*);
- planen für die Phasen der subjektiven Aneignung anfangs noch detaillierte methodische Arrangements, die sie dann aber sukzessive reduzieren und die Methodenauswahl zunehmend in die Hände der Lernenden legen (*fading out*);
- planen die zeitliche Erstreckung der Phasen subjektiver Verarbeitung und Aneignung ausgedehnt. Dies Sequenzen überschreiten die Zeiten der kollektiven Lernphasen deutlich (*Dauer*);
- planen zunehmend komplexere Problemstellungen, die im Rahmen der Unterrichtsstunden bearbeitet werden. Die Schülerinnen und Schüler sind zunehmend gefordert (*Komplexität*)

Mit Hilfe der kursiv gesetzten Begriffe in den Klammern, wird nachfolgend ein Auswertungsraster erarbeitet und dargestellt. Dabei gilt es, das Ergebnis nicht wie eine Score-Tabelle zu lesen. Vielmehr sind die Kriterien als interdependent und als Ausdruck eines individuellen Verständnisses der Sandwich-Struktur zu deuten. So ist zum Beispiel der geplante Zeiteinsatz für eine subjektive Verarbeitungsphase von großer Bedeutung. Liegt er sichtbar über dem Zeitbudget für die Inputphasen, so deutet dieser Sachverhalt deutlicher auf ein tiefes Verständnis der Sandwich-Struktur hin, als die eingeräumte Schüler-Partizipation bei der Themenauswahl.

Zehn Datensätze aus der Praxisphase zwei stehen einer Auswertung zur Verfügung. Sie stammen von 10 Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Teilnehmerin/ Teilnehmer	sequenzieren	Themen	Verantwortung
<b>2102</b>	Die Sandwich-Struktur ist deutlich erkennbar	Die Themen sind vorgegeben, keine Schülerbeteiligung bei der Auswahl	Der Teilnehmer leitet die SuS an. Ergebnisse werden lt. Planung gesichert und besprochen
<b>1105</b>	Die Sandwich-Struktur ist erkennbar	Die Themen sind von der Teilnehmerin vorgegeben	Lt. Planung findet eine Ergebnissicherung und eine deutliche Führung durch die Teilnehmerin statt
<b>1208</b>	Die Sandwich-Struktur ist deutlich erkennbar	Thema ist vorgegeben	Deutliche Lenkung und Lehrerzentrierung lt. Planung erkennbar
<b>1204</b>	Die Sandwich-Struktur ist deutlich zu erkennen	Die Themen stehen fest	Lt. Planung lässt der Teilnehmer durchaus den SuS kleine Entscheidungsräume. Er steuert dennoch deutlich den Unterrichtsverlauf
<b>1103</b>	Die Sandwich-Struktur ist wenig zu erkennen	Die Themen sind durch die Lehrerin vorgegeben	Führt die SuS direktiv und detailliert lt. der Planung
<b>2201</b>	Die Sandwich-Struktur ist erkennbar	Das Thema ist vom Teilnehmer vorgegeben	Gibt alle Arbeitsabläufe in seiner Planung an und führt eine umfassende Ergebnissicherung durch
<b>1104</b>	Die Struktur des Unterrichts-Sandwichs ist erkennbar	Themen sind vorgegeben	Die Teilnehmerin gibt die Methoden, Ablaufschritte und sonstiges vor. Lt. Planung begründet sie das jeweils
<b>1201</b>	Die Sandwich-Struktur ist nur wenig zu erkennen	Lehrer gibt das Thema vor	Führt lehrerzentriert durch den geplanten Unterricht
<b>1106</b>	Keine Sandwich-Struktur erkennbar	Das Thema ist vorgegeben	Die Art und Weise der Anleitung und Betreuung kann aus der Planung nicht beurteilt werden
<b>2206</b>	Die Sandwich-Struktur ist deutlich zu erkennen	Der Teilnehmer gibt das Thema vor	Er plant einen stringenten Unterrichtsaufbau, führt also die Lerngruppe solide an

Teilnehmerin/ Teilnehmer	fading out	Dauer	Komplexität
<b>2102</b>	Ist in der Planung nicht erkennbar	Verarbeitungsphasen deutlich länger als kollektive Lernphasen	Thema ist problemhaltig
<b>1105</b>	Ist nicht klar erkennbar	Zeitverteilung: ca. 1/3 kollektive Lernphasen und 2/3 subjektive Aneignung	Thema bietet ausreichend Problemstellungen
<b>1208</b>	Lehrer gibt SuS mehrere Methoden zur Auswahl vor  beginnendes fading out	Deutliche Verschiebung in Richtung subjektiver Verarbeitungszeit	Kognitiv anspruchsvolles Thema
<b>1204</b>	Ist in der Planung nicht erkennbar	Zeitverteilung klar zugunsten der subjektiven Verarbeitung verschoben	Problemhaltiges Thema
<b>1103</b>	Ist lt. Planung nicht zu klären	Die Verarbeitungsphase der SuS ist ausgeprägt	Einfaches Thema ohne größere kognitive Beanspruchung der SuS
<b>2201</b>	Ist in der Planung nicht zu erkennen	Keine Zeitangabe zu den geplanten Unterrichtsabschnitten	Anspruchsvolles Thema
<b>1104</b>	Hat mehrere Methoden als Alternative geplant. Allerdings ist nicht erkennbar, ob diese Alternativen auch den SuS zur Verfügung stehen	ca. 1/3 kollektive Lernphase zu 2/3 subjektive Verarbeitung	Anspruchsvolles Thema mit vielen Möglichkeiten zur Diskussion
<b>1201</b>	Ist in der vorliegenden Planung nicht zu erkennen	Zeitangaben sind nicht verfügbar	Problemhaltiges Thema ist vorhanden
<b>1106</b>	Nicht erkennbar	Die kollektive Lernphase beschränkt sich auf die Begrüßung und den Arbeitsauftrag	Die Fortsetzung einer begonnenen Arbeit
<b>2206</b>	Die SuS können die zentrale Methode selbst wählen  beginnendes fading out	Subjektive Verarbeitung ist deutlich länger geplant als die Inputphase	Kognitiv anspruchsvolles Unterrichtsthema

(Tabelle 33: Auswertung der Praxisphase zwei)

Die oben stehende Tabelle wird im Anschluss weiter komprimiert, so dass am Ende beurteilt werden kann, ob die vorliegenden Unterrichtsplanungen aus den Fort-



bildungslogbüchern der Praxisphase zwei im Sinne von Stufe 1, Weg 2 geplant wurden.

Teilnehmerin/ Teilnehmer	sequenzieren	Themen	Verantwortung	fading out	Dauer	Komplexität
2102	✓	✗	✓	✗	✓	✓
1105	✓	✗	✓	✗	✓	✓
1208	✓	✗	✓	✓	✓	✓
1204	✓	✗	✓	✗	✓	✓
1103	x	✗	✓	✗	✓	x
2201	✓	✗	✓	✗	-	✓
1104	✓	✗	✓	✓	✓	✓
1201	x	✗	✓	✗	-	✓
1106	✗	✗	-	✗	✗	✗
2206	✓	✗	✓	✓	✓	✓

(Tabelle 34: Übersichtstabelle zur Praxisphase zwei)

Wie die Übersichtstabelle zeigt, sind in der Praxisphase zwei die zuvor definierten Signale, die auf ein tieferes Verständnis des Sandwich-Prinzips als Leitstruktur des Kleingruppenprojektmodells hinweisen – und dies wiederum in Bezug auf Stufe 1, Weg 2 – nur teilweise zu finden. Beispielsweise wurden die Unterrichtsthemen grundsätzlich durch die Lehrerinnen und Lehrer in den Unterricht eingegeben, eine Partizipation der Schülerinnen und Schüler tauchte in keiner der Planungen auf. Ebenso schafften es die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung nur in wenigen Fällen, sich zunehmend aus der Steuerung der Lernprozesse zurückzuziehen (fading out). Sie gaben in den überwiegenden Fällen die Methoden zur Bearbeitung der problembasierten Unterrichtsinhalte vor, ebenso verfahren sie mit dem Modus der Ergebnissicherung.

Die Sequenzierung des Unterrichts in kollektive Lern- und subjektive Verarbeitungsphasen wurde dagegen in den meisten Fällen gut, bisweilen sehr gut, eingeplant. Die Sandwich-Struktur scheint von ihrem Kerngedanken her betrachtet gut und sicher bei den Teilnehmenden angekommen zu sein. Auch die Bereitschaft diese Unterrichtsarchitektur solide anzuleiten und im Lernprozess Verantwortung zu übernehmen, wurde im Rahmen der vorgestellten Unterrichtsplanungen in den Fortbildungslogbüchern klar erkennbar (Verantwortung).

Schließlich kann als Ergebnis der analysierten Fortbildungslogbuch-Einträge während der Praxisphase zwei festgestellt werden, dass zwei Teilnehmer (2206, 1208) und eine Teilnehmerin (1104) die Stufe 1, Weg 2 beinahe vollständig in ihren Planungen umgesetzt haben. Zwei weitere Teilnehmerinnen (2102, 1105) und ein Teilnehmer (1204) haben weite Teile der Struktur in ihre Planungen integriert. Bei weiteren zwei Teilnehmerinnen (1103, 1106) ist Stufe 1, Weg 2 in den Planungsunterlagen wenig zu erkennen und bei zwei Teilnehmern (2201, 1201) fehlen notwendige Informationen zu einer sicheren Analyse der Unterrichtsplanungen.

Fortbildungsstrang	beinahe vollständig umgesetzt	weite Teile umgesetzt	wenig erkennbar umgesetzt	keine Analyse möglich
<b>Regionale Fortbildung</b>	2	2	2	1
<b>SCHILF</b>	1	1		1
<b>Summe</b>	3	3	2	2

(Tabelle 35: Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalysen zu Stufe 1, Weg 2)

Für die Klärung des ersten Teils von Detailfrage 2 *zerfällt die Gesamtstruktur in Einzelteile aus denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einzelne Inhalte, beziehungsweise Bausteine nach ihrer persönlichen Relevanzeinschätzung heraus selektieren?*

- Falls das so ist, welche Bausteine sind das und*
- warum gerade diese?*
- Kann aus solchen Selektionsprozessen eine Erkenntnis hinsichtlich der Akzeptanz des Kleingruppenprojektmodells geschlossen werden?*

wurden gerade die Eintragungen in die Fortbildungslogbücher im Rahmen der Praxisphase zwei ausgewertet. Nun sollen sie mit den Analyseergebnissen aus der Detailfrage 1 (*Kann den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die komplexe Theoriestruktur des Konzeptes durch die Lehrerfortbildung erfolgreich vermittelt werden?*) zur Praxisphase drei (Stufe 2, Weg 3) zusammengeführt werden. Dort wurde erforscht, ob es durch das Training in der Fortbildung gelingt, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dabei zu unterstützen, modellhaft ein Kleingruppenprojekt zu planen, bei dessen Durchführung sie auf die Methode *lautes Denken* zurückgreifen und welches sie den Lernenden exemplarisch vorführen. Den Hintergrund bildet die Annahme, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer, welche diesen elementaren Bereich des Kleingruppenprojektmodells erfolgreich planen und durchführen können, das Gesamtkonzept weitestgehend internalisiert haben und die durchgeführte Lehrerfortbildung zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub somit in der Lage ist, das komplexe Modell erfolgreich zu vermitteln.

Würden die Inhalte der Präsenzs Schulungen in den Praxisphasen zwei und drei von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gemäß der Projektkonzeption in den Unterrichtsplanungen realisiert, so wäre das ein wichtiger Indikator dafür, dass keine Fragmentierung der Fortbildungsinhalte nach subjektiven Auswahlkriterien stattgefunden hat. Andernfalls kann mit Hilfe der Daten aus den Leitfadeninterviews der Versuch unternommen werden, zu analysieren, welche Inhaltsbereiche der Lehrerfortbildung, beziehungsweise der Modellkonzeption, herausselektiert wurden.

Eingeschränkt wird der Datenabgleich der beiden Praxisphasen durch die geringe Anzahl an Datensätzen. Von insgesamt 28 erfolgreichen Absolventen der Lehrerfortbildung stehen 18 verwertbare Leitfadeninterviews zur Verfügung. Für die Datenquelle Fortbildungslogbuch verjüngt sich der verfügbare Datenpool auf 10 (Praxisphase zwei) und neun Datensätze (Praxisphase drei). Für den Abgleich stehen schließlich sechs Datensätze als Schnittmenge von Phase zwei und drei zur Verfügung. Sie stammen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die sowohl für die Praxisphase zwei, wie auch für die Praxisphase drei Logbucheinträge bereitgestellt haben. Sie sind in der nachfolgenden Tabelle hellblau unterlegt.

Teilnehmerin/ Teilnehmer	Praxisphase zwei	Praxisphase drei
<b>1105</b>	Weite Teile von Stufe 1, Weg 2 umgesetzt	-
<b>1208</b>	Stufe 1, Weg 2 beinahe vollständig umgesetzt	Uneingeschränkt konform Stufe 2, Weg 3
<b>1204</b>	Weite Teile von Stufe 1, Weg 2 umgesetzt	Uneingeschränkt konform Stufe 2, Weg 3
<b>1103</b>	Stufe 1, Weg 2 wenig erkennbar umgesetzt	-
<b>1104</b>	Stufe 1, Weg 2 beinahe vollständig umgesetzt	-
<b>1201</b>	Keine Analyse möglich	-
<b>1106 I</b>	Stufe 1, Weg 2 wenig erkennbar umgesetzt	Nicht konform Stufe 2, Weg 3
<b>1106 II</b>	Stufe 1, Weg 2 wenig erkennbar umgesetzt	Nicht konform Stufe 2, Weg 3
<b>2102</b>	Weite Teile von Stufe 1, Weg 2 umgesetzt	Entspricht teilweise Stufe 2, Weg 3
<b>2206 I</b>	Stufe 1, Weg 2 beinahe vollständig umgesetzt	Nicht konform Stufe 2, Weg 3
<b>2206 II</b>	-	Entspricht teilweise Stufe 2, Weg 3
<b>2201</b>	Keine Analyse möglich	Nicht konform Stufe 2, Weg 3

(Tabelle 36: Zusammenschau der Analyseergebnisse der Praxisphasen zwei und drei)

Aus der Tabelle kann entnommen werden, dass zwei Teilnehmer aus der Regionalen Lehrerfortbildung und ein Teilnehmer aus der SCHILF beide Praxisphasen im Sinne der Projektkonzeption geplant und vorbereitet haben. Ein Teilnehmer aus der SCHILF hat das Sandwich-Prinzip (Stufe 1, Weg 2) modellgetreu geplant, nicht jedoch Stufe 2, Weg 3. Und schließlich sind in den Planungen einer Teilnehmerin der Regionalen Lehrerfortbildung, von der zwei Datensätze vorliegen, beide Inhaltsbereiche der Lehrerfortbildung nicht zu erkennen.

Unter dem Primat der Qualitätsstandards wissenschaftlichen Arbeitens, kann am Ende der kombinierten Analyse der Fortbildungslogbücher zu den beiden Praxisphasen keine quantitative Aussage zur Klärung von Detailfrage 2 getroffen wer-

den. Dazu ist letztlich die Datenlage zu dünn, beziehungsweise der Grad der Konfundierung zu groß.

Beide Auswertungen für sich alleine bieten brauchbare Hinweise für mögliche individuelle Präferenzen von Fortbildungsinhalten, ihr Informationsgehalt und die Sinnhaftigkeit geht jedoch durch die Kombination verloren. So lässt beispielsweise der SCHILF-Teilnehmer 2206 Stufe 2, Weg 3 quasi aus seiner Erprobung aus, setzt hingegen die Stufe 1, Weg 2 (Sandwich-Prinzip) fast vollständig um. Quantitativ betrachtet, entsteht der Eindruck, als würde der Teilnehmer tendenziell die Fortbildungsinhalte eher nach seinen Bedürfnissen fragmentieren. Die Interview-Rohdaten zeichnen jedoch ein gänzlich anderes Bild: 2206 scheint die Theorie zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub für sich gut durchdrungen zu haben, wenn er sagt: „Gut war, dass das Projektkonzept klar wurde und wir hatten genug Zeit, das Konzept einmal durchzudenken, beziehungsweise einmal durchzuspielen. Also ich meine jetzt im Tandem“. Dieser Eindruck wird weiter unterstützt, wenn er die Projekttheorie im rahmenden Kontext verortet wissen will und kritisch hinterfragt: „Mich hätte noch interessiert, wie man die Bildungsstandards noch mit der PROGRESS-Methode verbinden kann, weil das ja dann schließlich der Alltag ist. Die Bildungsstandards sind schließlich die Vorgaben, nach denen ich unterrichten soll“. Der Teilnehmer muss sich zwingend mit dem Kleingruppenprojektmodell, seiner Theorie und Legitimation sowohl inhaltlich, wie strukturell auseinandergesetzt haben. Wie oben dargestellt hat er im Laufe der Praxisphase vier mit den Schülerinnen und Schülern ein gutes Kleingruppenprojekt erarbeitet und zur Analyse vorgestellt. Erst durch die vernetzte und rein qualitative Analyse wird deutlich, dass seine möglicherweise kritische Haltung gegenüber bestimmten Teilen des Konzepts (beispielsweise Stufe 2, Weg 3) seiner pädagogischen Überzeugung oder seiner Erfahrung mit den limitierenden Faktoren von Schule als Institution herrühren und nicht utilitaristischen Gesichtspunkten geschuldet ist.

Der Vergleich der Logbucheinträge kann letztlich nur dazu führen, die Leitfadenterviews, also die qualitativen Rohdaten, um so aufmerksamer zu lesen und aus ihnen signalhafte Anzeichen einer subjektiven Fragmentierung abzuleiten.

#### 10.2.2.4 Die Analyse der Kleingruppenprojekte zur Klärung der Detailfrage 2

Hinweise zur Klärung von Detailfrage 2 liefern auch die Kleingruppenprojekte, die im Rahmen der Praxisphase vier durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Unterricht durchgeführt wurden. Eine Analyse der Projekte fand bereits oben zur Klärung von Detailfrage 1 statt. Diese Ergebnisse sollen nun erneut und an dieser Stelle mit den Daten aus dem Leitfadeninterview auf Hinweise zu einer Fragmentierung der Fortbildungsinhalte verglichen werden. Noch einmal wird Tabelle 12 gezeigt, sie fasst die Ergebnisse der Analyse der Kleingruppenprojekte im Zusammenhang mit der Klärung vor Detailfrage 1 zusammen:

Beobachtungs-kriterium	1201	1104	1208	1106	1204	2206	2201	2102
Themenfindung	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
In Teilthemen untergliedert	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Gelenkstellen	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✓
Überwachung der Gelenkstellen	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✓
Gruppenpuzzle	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Gesamtergebnis	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
Reflexion	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✗

(Tabelle 12: Übersichtstabelle zur Praxisphase 2)

Den Daten aus Tabelle 12 werden nun die Daten aus Tabelle 32, welche die Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews zur Klärung von Detailfrage 2 zusammenfasst, gegenübergestellt:

Fortbildungsstrang	keine Tendenzen zur Fragmentierung		zeigt Tendenzen zur Fragmentierung		ohne Wertung	
<b>Regionale Lehrerfortbildung</b>	1108, 1105, 1208, 1204	<b>4</b>	1104, 1201, 1106, 1107	<b>4</b>	1103	<b>1</b>
<b>SCHILF</b>	2105, 2102, 2204	<b>3</b>	2103, 2206	<b>2</b>	2207, 2201	<b>2</b>
<b>Grundschule</b>					1101, 1102	<b>2</b>

(Tabelle 32: Zusammenstellung der Einzelfallanalysen)

Nun können beide Tabellen kombiniert werden, sodass Tabelle 37 entsteht. Wie bereits erwähnt, kann auch diese Tabelle nicht für sich alleine eine Aussage begründen. Sie stellt wiederum nur eine unreflektierte Zusammenschau von signalgebenden Kriterien dar, die anhand der Rohdaten aus den Leitfadeninterviews auf ihre Konsistenz hin überprüft und interpretiert werden müssen.

Teilnehmerin / Teilnehmer	zeigt <i>keine</i> Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte	zeigt <i>leichte</i> Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte	zeigt Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte	gibt es zusätzliche Signale aus den Fortbildungslogbüchern?
<b>1201</b>		<p>Der Teilnehmer hat im Projekt das Thema und die Teilthemen festgelegt, alle weiteren Kriterien jedoch erfüllt.</p> <p>Im Interview entsteht der Eindruck der Fragmentierung. Die Bedeutung der Methoden wird deutlich hervorgehoben, die Projekttheorie ist nachrangig.</p>		Die Sandwich-Struktur ist wenig zu erkennen; führt lehrerzentriert durch die Praxisphase drei.

<p><b>1104</b></p>	<p>Die Teilnehmerin betont die Bedeutung der Methoden im Interview explizit.</p> <p>Das Kleingruppenprojekt setzt sie fast korrekt um. Sie entscheidet sich bewusst dazu, die Gelenkstellen auszulassen.</p>	<p>Die Praxisphase drei plant sie konform Stufe 2, Weg 3.</p> <p>Für die Praxisphase zwei liegen keine Daten vor.</p>
<p><b>1208</b></p>	<p>Aus den Interviewdaten gehen keine Anzeichen der Fragmentierung hervor.</p> <p>Das Kleingruppenprojekt entspricht den festgelegten Kriterien der Projektkonzeption.</p>	<p>Beide Praxisphasen sind in den Planungsunterlagen konform der Projekttheorie.</p>
<p><b>1106</b></p>	<p>In den Interviewdaten äußert sich die Teilnehmerin sehr skeptisch gegenüber der Projektkonzeption. Die Methoden werden hingegen sehr akzeptiert und hervorgehoben.</p> <p>Das Kleingruppenprojekt entspricht nicht der Konzeption.</p>	<p>Beide Praxisphasen stimmen in den Aufzeichnungen des Fortbildungslogbuchs nicht mit der Theorie überein.</p>
<p><b>1204</b></p>	<p>Der Teilnehmer sieht zwar schon die Methoden als bedeutsam an, stellt aber auch immer wieder seine Bemühungen mit dem Projekt dar. Die Projekttheorie kennt er.</p> <p>In der Projektdurchführung hat er die Überwachung der Gelenkstellen vergessen.</p>	<p>Beide Praxisphasen entsprechen den Vorgaben aus dem Kleingruppenprojekt und seiner Theorie.</p>



2206	<p>Der Teilnehmer äußert sich im Interview teilweise deutlich kritisch zur Projektkonzeption. Er kann diese Kritik aber pädagogisch und erfahrungsba- siert begründen.</p> <p>Sein Kleingruppen- projekt entspricht vollständig der Theorie.</p>	<p>Die Praxisphase zwei wurde voll- ständig konform der Projekttheorie geplant. Für die Praxisphase drei stammen von ihm zwei Datensätze: Einmal abwei- chend von der Theorie und einmal die theoretischen Vorgaben erfül- lend.</p>
2201	<p>Aus den Inter- viewdaten gehen keine eindeutigen Signale hervor (wurde nicht gewer- tet).</p> <p>Das vorgestellte Kleingruppenpro- jekt entsprach allen Anforderungen seitens der Projekt- konzeption.</p>	<p>Die Praxisphase zwei entspricht in der Planung dem Wesen der Projekt- theorie.</p> <p>Für die Praxispha- se drei hingegen kann dies nicht festgestellt werden.</p>
2102	<p>Aus den Inter- viewdaten geht eindeutig die große Bedeutung der Projektkonzeption für die Teilnehmerin hervor.</p> <p>Auch das von ihr vorgestellte Klein- gruppenprojekt ist konzepttreu reali- siert.</p>	<p>Beide Planungen für die Praxisphase zwei und drei ver- stärken den Ein- druck, dass Teil- nehmerin 2102 keinerlei Tenden- zen zur Fragment- tierung der Fortbil- dungsinhalte zeigt.</p>

(Tabelle 37: Fragmentierungstendenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer)

Grundsätzlich lässt die Tabelle den Eindruck zu, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Gesamtkonzeption des Kleingruppenprojektmodells nach Traub interessiert sind. Bis auf eine Teilnehmerin haben alle diejenigen, die ein Klein- gruppenprojekt vorgestellt haben, in den Interviews wenige oder keine Tendenzen der Fragmentierung angezeigt. Bei einigen Akteuren waren die Daten aus den Fortbildungslogbüchern hilfreich, um die Erkenntnisse aus dem Leitfadenterview und dem Kleingruppenprojekt zu validieren oder deren Interpretation zu relativie- ren.

Um ein Fazit aus diesem Analyseabschnitt ziehen zu können, ist ein weiterer Blick in die Rohdaten der Leitfadeninterviews notwendig. So kann die Plausibilität der Erkenntnisse für diesen Analyseabschnitt überprüft werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die bloße Gegenüberstellung von Zwischenergebnissen zu einer Fehleinschätzung einzelner Fälle führen kann.

Einem Fazit zur Detailfrage 2 geht nun jedoch die Klärung weiterer Fragen voraus: Falls eine subjektive Bevorzugung von Teilthemen und Teilbereichen der Lehrerfortbildung zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub erfolgt ist, welche Themen waren das und was ist der Grund dafür (Detailfrage 2a und 2b).

#### **10.2.2.5 Der Gegenstand der Fragmentierung**

Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigen nach den bereits vorgestellten Analyseergebnissen Tendenzen, die Lehrerfortbildung zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub und zur PROGRESS-Methode in Fragmente aufzulösen und diese nach ihrem subjektiv eingeschätzten Gebrauchswert für die eigene Unterrichtspraxis zu selektieren. Wie bereits erwähnt, ist eine solche Auswahl und Schwerpunktsetzung aus der Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durchaus legitim und nachvollziehbar. Alleine aus der Sicht derer, welche eine solche Fortbildung durchführen und die mit dem Fortbildungsgegenstand und -konzept bestimmte Ziele, wie beispielsweise die Unterrichts- und Schulentwicklung verfolgen, ist eine Selektion des Fortbildungsinhalts durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer problematisch. Zum einen sind Fortbildner, beziehungsweise Trainer, in aller Regel abhängige Dienstleister, die für ihren Auftraggeber eine zuvor definierte Leistung erbringen sollen und zum anderen können komplexere systemische Veränderungen meist nur durch komplexe Konzepte innoviert werden. Im hier dargestellten Fall konnte die Autorin der PROGRESS-Methode durch ihre empirischen Untersuchungen belegen, dass Schülerinnen und Schüler die etablierte Projektarbeit, wie sie an den meisten Schulen durchgeführt und erlebt wird, nicht als Unterrichtsgroßform anerkennen, in der selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen möglich ist (vgl. Traub 2012a, S. 124-128). Als Antwort entstand das Kleingruppenprojektmodell mit der angeschlossenen Strategie der Anbahnung, der PROGRESS-Methode. Wenn es also, wie im konkreten Fall, das angestrebte Ziel aller am Innovationsprozess Beteiligter (Hochschulen, Schulverwaltung, Einzelschule, Kollegium, Schüler- und Elternschaft) ist, komplexe Veränderungen im

didaktischen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern im Projektunterricht zu initialisieren, dann sollte das zugrunde liegende Projektkonzept nicht fragmentiert und dadurch schlussendlich marginalisiert werden. Diese Gefahr besteht jedoch dann, wenn bestimmte Fortbildungsinhalte aus einem Gesamtkonzept herausgelöst und entweder negiert werden oder aber zur bevorzugten Anwendung gelangen.

Vor diesem Hintergrund erscheint es demnach interessant, welche Fortbildungsinhalte tendenziell bevorzugt und welche gegebenenfalls vernachlässigt werden.

Um diese Frage zu klären, werden bei denjenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, bei denen Tendenzen zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte erkannt wurden, die Daten aus dem Leitfadeninterview erneut gesichtet und gezielt auf diese Fragestellung hin untersucht. Dies geschieht im Modus der Einzelfallanalyse.

#### **10.2.2.6 Einzelfallanalysen zur Klärung von Detailfrage 2a**

Beim Abgleich möglicher Hinweise auf eine Fragmentierung der Fortbildungsinhalte mit Hilfe der Leitfadeninterviews und den Ergebnissen der vorgestellten Kleingruppenprojekte wurden nur noch zwei Teilnehmerinnen und ein Teilnehmer der Regionalen Lehrerfortbildung mit derartigen Tendenzen identifiziert. Bei den Vergleichen der Leitfadeninterviews mit den Logbucheinträgen waren es dagegen noch drei Teilnehmerinnen und ein Teilnehmer der Regionalen Lehrerfortbildung sowie eine Teilnehmerin und ein Teilnehmer aus der SCHILF. Bei diesen sechs Personen sollen nun Einzelfallanalysen durchgeführt werden, um präferierte Fortbildungsinhalte zu erkennen.

Teilnehmerin / Teilnehmer	Hinweisstellen	präferierter Inhalt negierter Inhalt
1104	Item 2a: Welche Inhalte waren am bedeutsamsten ... die Methoden?	
	„die Methoden, klare 1“	Stufe 1, Weg 1 Methodentraining
	Item 2c: Das laute Denken, der Lehrer als Modell?	
	„ich hab das mal probiert ... das geht gar nicht“	Stufe 2, Weg 3 Lehrer als Modell
	Item 4a: Besonders bedeutsame Fortbildungsinhalte	
	„also ich glaub, das Wichtigste ist das Sandwich. Das finde ich einfach genial“	Stufe 1, Weg 2 Sandwich-Struktur
	Item 4c: Praxisnahe Fortbildungsinhalte	
	„Also in jedem Fall die Methoden, das kann man sofort brauchen“	Stufe 1, Weg 1 Methodentraining
	Item 4e: Aus der Erprobung ganz ausgelassen	
	„Ja, das laute Denken“	
Fazit	Item 11: Misserfolg	Stufe 2, Weg 3 Lehrer als Modell
	„das laute Denken“	
	Item 20d: Worin lag der größte Gewinn beim Besuch der Fortbildung ... im Methodentraining?	Stufe 2, Weg 3 Lehrer als Modell
	„ja klar, das hat mir irre viel gebracht“	
	Die Teilnehmerin der Regionalen Lehrerfortbildung macht an mehreren Stellen im Gespräch deutlich, dass sie sich der Praxis verpflichtet fühlt „bin halt Praktikerin“ und alle Fortbildungsinhalte mit direktem Praxisbezug sehr schätzt und gerne für sich annimmt.  Hingegen erscheinen ihr die theoretischen Inhalte – und so auch die Theorie zum Kleingruppenprojekt – eher als nachrangig.  Insgesamt deutet im Gespräch vieles darauf hin, dass 1104 Fortbildungsinhalte mit direktem Praxisbezug für sich selektiert. Sie scheint dabei ihren eigenen Erfahrungen und Einschätzungen zu den Verhältnissen an ihrer Schule zu folgen.	Stufe 1, Weg 1 Methodentraining
1201	Item 4a: Besonders bedeutsame Inhalte der Fortbildung	
	„Also als erstes natürlich die Methoden und dann die Projekttheorie“	Stufe 1, Weg 1 Methodentraining
	Item 4c: Praxisnahe Fortbildungsinhalte	
	„Ja wie gesagt die Methoden, die gehen gleich“	Stufe 1, Weg 1 Methodentraining
	Item 4d: praxisferne Fortbildungsinhalte	
	„Ich bin noch sehr skeptisch, was das Projekt als solches angeht und wie das in die Schule hineinpassen soll. Ich denke, das eckt an vielen Stellen an und dann wird's mühsam“	Kleingruppenprojekt an sich
1201	Item 20d: Worin lag der größte Gewinn beim Besuch der Fortbildung ... in den Methoden?	
	„das in jedem Fall, das hat mir am meisten gebracht“	Stufe 1, Weg 1 Methodentraining

<b>Fazit</b>	<p>Der Teilnehmer der Regionalen Lehrerfortbildung zeigt sich besonders an den Methoden und am Methodentraining (Stufe 1, Weg 1) interessiert.</p> <p>Gleichzeitig kennt er aber auch die Projekttheorie und kann die Bausteine des Modells und den Leitgedanken gut benennen. Wenn er selektiv an die Inhalte der Fortbildung heran geht, dann sicherlich nach einer vorangegangenen Auseinandersetzung mit dem Gesamtkonzept im Abgleich mit den schulischen Rahmenbedingungen unter deren Zwängen er sich wähnt.</p>	
<b>1106</b>	<p>Item 2a: Welche Inhalte waren am bedeutsamsten?</p> <p><i>„also ich denke, das waren schon die Methoden. Die Fülle der Möglichkeiten ... wie man die miteinander kombinieren kann ... und wie man die abwechseln kann. Doch, die Methoden und auch die Variationen“</i></p> <p>Item 2c: lautes Denken?</p> <p><i>„das würde ich nicht regelmäßig machen, das ist nicht meins“</i></p> <p>Item 4b: Welcher Bereich der Fortbildung ist eher unwichtig?</p> <p><i>„... vielleicht das Gruppenpuzzle, also das Kleingruppenprojekt ... das ist halt so in meinem Unterricht nicht so gut möglich ... das kann ich halt so nicht oft machen“</i></p> <p>Item 4e: kritischer Inhalt</p> <p><i>„ich bin halt in Sachen Projektarbeit kritisch. Ich glaube halt nicht, dass das im normalen Unterricht so geht oder dass man das oft machen kann ... ich kann's mir einfach nicht vorstellen“</i></p> <p>Item 10: Erfolgserlebnis:</p> <p><i>„... und wenn ich im Unterricht so 2-3 Methoden eingesetzt habe, dann fühlen sich die Schüler und ich wohl ... dann geht's mir auch gut“</i></p> <p>Item 20d: worin lag der größte Gewinn im Besuch der Fortbildung?</p> <p>Im Ausprobieren von Methoden? <i>„ja, wahrscheinlich am meisten“</i></p> <p>22c: Fortführung der Fortbildung ... den Bestand an Methoden üben und reflektieren?</p> <p><i>„Natürlich, das wäre das Wichtigste!“</i></p>	<p>Stufe 1, Weg 1 Methoden</p> <p>Stufe 2, Weg 3 Lehrer als Modell</p> <p>Kleingruppenprojekt an sich</p> <p>Kleingruppenprojekt an sich</p> <p>Stufe 1, Weg 1 Methoden</p> <p>Stufe 1, Weg 1 Methoden</p> <p>Stufe 1, Weg 1 Methoden</p>
<b>Fazit</b>	<p>In der Gesamtbewertung betont die Teilnehmerin an mehreren Stellen des Interviews die große Bedeutung der Methoden, die im Rahmen von Stufe 1, Weg 1 vermittelt wurden. Andere Elemente wie den Advance Organizer, die WELL-Methoden und die Projekttheorie kann sie kaum sachlich richtig wiedergeben oder einordnen. Es entsteht der Eindruck, als habe sie keine eigenen Erfahrungen zu diesen Teilbereichen der Fortbildung gesammelt.</p>	
	<p>Item 4a: besonders bedeutsamer Inhalt</p> <p><i>„ganz klar würde ich die Sandwich-Struktur sagen. Ich habe wirklich erlebt, wie sinnvoll das für die Schüler ist. Die brauchen das, die brauchen die selbstständige Übungsphase ...“</i></p> <p>Item 4b: unwichtiger Inhalt</p>	<p>Stufe 1, Weg 2 Sandwich-Struktur</p>

<p><b>1107</b></p>	<p>„Das Modelling (meint Stufe 2, Weg 3). Das habe ich kaum gemacht ... das ist einfach nicht meins“</p> <p>Item 4c: praxisnaher Inhalt</p> <p>„die Methoden und das Sandwich ... das war anschaulich und logisch“</p> <p>Item 4d: praxisferner Inhalt</p> <p>„... ich denke halt das Kleingruppenprojekt, ich weiß nicht, ob das so im herkömmlichen Unterricht umzusetzen geht. Also ich meine im normalen Stundentakt“</p> <p>Item 22b: was wünschen sie sich bei einer Fortführung der Fortbildung ... neue Methoden und Unterrichtsmodelle?</p> <p>„das fände ich gut ... im angemessenen Umfang“</p> <p>Item 22c: Methoden üben und reflektieren?</p> <p>„Das wäre sehr sinnvoll ... ganz sicher“</p>	<p>Stufe 2, Weg 3 Lehrer als Modell</p> <p>Stufe 1, Weg 1 Methoden Stufe 1, Weg 2 Sandwich-Struktur</p> <p>Kleingruppenprojekt an sich</p> <p>Stufe 1, Weg 1 Methoden</p>
<p><b>Fazit</b></p>	<p>Alles in allem entsteht im Leitfadeninterview der Eindruck, dass die Teilnehmerin die Fortbildungsinhalte gut reflektiert und erprobt hat. Auch die theoretischen Bezüge sind ihr geläufig und sie berichtet von intensiven Erfahrungen.</p> <p>Dem Kleingruppenprojektmodell nach Traub als Gesamtkonzept steht sie kritisch gegenüber. Sie zweifelt an der Praxistauglichkeit im derzeitig gegebenen Rahmen ihrer Schule. Daher setzt sie die Methoden und die Sandwich-Struktur in ihrem regulären Unterricht ein und verzichtet auf das Kleingruppenprojekt in ihrem Planungshorizont. 1107 scheint in ihrem Abwägungs- und Entscheidungsprozess den Staus Quo ihrer Schule als gegebene Größe zu akzeptieren und sieht keine Möglichkeit im Rahmen der Schulentwicklung daran etwas zu verändern.</p>	
<p><b>2103</b></p>	<p>Item 2c: Bewertung von Fortbildungsinhalten ... Lautes Denken, der Lehrer als Modell</p> <p>„puh, das finde ich ein bisschen seltsam ... sagen wir die 3,5“</p> <p>Item 4a: bedeutsame Fortbildungsinhalte</p> <p>„puh ... also sicher die Methoden und wie man sie so einsetzen kann“</p> <p>Item 4b: unbedeutende Fortbildungsinhalte</p> <p>„... sagen wir mal das mit dem lauten Denken, das finde ich nicht wichtig und das ist auch nicht so mein Ding“</p> <p>Item 4c: praxisnaher Fortbildungsinhalt</p> <p>„Ja das sind halt die Methoden, ich würd sagen, das ist halt das, was man wirklich sofort in den eigenen Unterricht einbauen kann ... das geht am schnellsten“</p> <p>Item 20d: Wo lag der Gewinn aus dem Besuch der Fortbildung? Beim Kennenlernen von Methoden?</p> <p>„Ja, da sicherlich am meisten“</p>	<p>Stufe 2, Weg 3 Lehrer als Modell</p> <p>Stufe 1, Weg 1 Methodentraining</p> <p>Stufe 2, Weg 3 Lehrer als Modell</p> <p>Stufe 1, Weg 1 Methodentraining</p> <p>Stufe 1, Weg 1 Methodentraining</p>
<p><b>Fazit</b></p>	<p>Die Teilnehmerin der SCHILF verweist in ihren Antworten an mehreren Stellen auf die Bedeutung von direkt verwertbaren Instrumenten und Materialien. Sie scheint an konkreten Anregungen</p>	

	<p>und Angeboten für den eigenen Unterricht interessiert zu sein.</p> <p>Das Ausprobieren des Kleingruppenprojektes im Unterricht verschiebt sie ins nächste Schuljahr und begründet das mit einem aktuellen Zeitproblem und dem Bedürfnis, über die Inhalte der Fortbildung noch einmal nachdenken zu wollen.</p> <p>Den social support und verschiedene Formen der kollegialen Praxisberatung lehnt sie für sich ab. Dass sie eine Beteiligung in Fragen der Schulentwicklung für sich in Erwägung zieht, kann an keiner Stelle des Interviews erkannt werden.</p>	
2206	<p>Item 4a: bedeutsame Fortbildungsinhalte</p> <p><i>„Also das war sicher das konkrete Methodentraining. Aus dem Grund, dass alles danach sofort einsetzbar war“</i></p> <p>Item 4c: Praxisnaher Fortbildungsinhalt</p> <p><i>„Die Methoden ... das Kennenlernen und das Üben“</i></p> <p>Item 4d: Praxisferner Fortbildungsinhalt</p> <p><i>„Na ja das ist auch wieder eher kein Inhalt, sondern was Grundsätzliches. Ich hab halt ein Problem damit, das gesamte Konzept in die Institution zu übertragen. Das passt halt an vielen Ecken nicht zu unseren sonstigen Abläufen ... das ist einfach sau komplex, zumindest zeitweise“</i></p> <p>Item 10: Erfolgserlebnis</p> <p><i>„Also vielleicht nicht mit einem Inhalt, aber es war einfach toll, nach langer Zeit mal wieder richtig schöne Materialien herzustellen. Das war motivierend“</i></p>	<p>Stufe 1, Weg 1 Methodentraining</p> <p>Stufe 1, Weg 1 Methodentraining</p> <p>Kleingruppenprojekt an sich</p> <p>Stufe 1, Weg 1 Methoden und Material</p>
<b>Fazit</b>	<p>Der Teilnehmer ist selbst Fortbildner und kann dadurch im gesamten Interviewverlauf zum einen in einer gehobenen Fachsprache kommunizieren und zum anderen immer wieder aus Sicht des Trainers berichten.</p> <p>Er hat die Konzeption zum Kleingruppenprojekt in hohem Maße reflektiert und das Projekt selbst auch zwei Mal durchgeführt. Seine Berichte sind authentisch und konsistent. Wenn er also seine Zweifel an der Durchführbarkeit des Konzeptes schildert, dann jeweils unter dem Eindruck der Rahmenbedingungen an seiner Schule. Wenn er von der subjektiv empfundenen hohen Komplexität der Konzeption spricht, dann verbindet er das mit der Einschätzung der aktuellen Leistungsfähigkeit seiner Schülerinnen und Schüler. Dabei entsteht der Eindruck, als sieht er diesen Zustand als gegeben und wenig veränderbar an. Er zweifelt also an den Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in seiner Schule und bei seinen Lernenden.</p> <p>2206 sprach auch seine Neugier und sein Interesse an der Fortbildungskonzeption an und den Wunsch, von anderen Trainern zu lernen beziehungsweise zu sehen, wie andere fortbilden.</p>	
	<p>Item 2a: Wichtige Fortbildungsinhalte ... Methoden?</p> <p><i>„klar, das ist das Wichtigste“</i></p> <p>Item 2b: Wichtige Fortbildungsinhalte ... Sandwich-Struktur?</p> <p><i>„auch eine 1 (Schulnote), ganz klar“</i></p> <p>Item 4a: Bedeutsame Fortbildungsinhalte</p>	<p>Stufe 1, Weg 1 Methodentraining</p> <p>Stufe 1, Weg 2 Sandwich-Struktur</p>



<b>1101</b> <b>Grund- schule</b>	„Also ich glaub die Methoden und dann das Hospitieren bei dir im Unterricht“	Stufe 1, Weg 1 Methodentraining
	Item 4c: Praxisnahe Fortbildungsinhalte	
	„dann bin ich wieder bei den Methoden“	
	Item 4d: Praxisferne Fortbildungsinhalte	Stufe 1, Weg 1 Methodentraining
	„Ich hab halt mit dem lauten Denken in der Grundschule so meine Probleme. Das verstehen sie so nicht, da sind sie noch zu klein dafür“	Stufe 2, Weg 3 Lehrer als Modell
	Item 4h: Fortbildungsinhalte, die so in meinem Unterricht nicht gehen	
<b>Fazit</b>	„... das Projekt ist so, wie du es gezeigt hast natürlich viel zu kompliziert für die Kids“	
	Item 10: Erfolgserlebnis	Kleingruppenprojekt an sich
	„Immer wieder wenn ich die Methoden eingesetzt hab, da hab ich gemerkt, wie die Schüler Spaß am Lernen gehabt haben“	Stufe 1, Weg 1 Methodentraining
	Item 20d: Wo lag der Gewinn im Besuch der Fortbildung ... Methoden?	
	„Unbedingt. Das hat mir vielleicht am meisten gebracht. Gleich zu sehen, was eine Methode bringt“	Stufe 1, Weg 1 Methodentraining
<b>1102</b> <b>Grund- schule</b>	Die Teilnehmerin ist Grundschullehrerin und reflektiert die Inhalte der Lehrerfortbildung grundsätzlich unter diesem Gesichtspunkt. Sie nutzt ihre Erfahrungen und ihre Vorstellungen von den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler und wägt die Einsatzmöglichkeiten aller Fortbildungsinhalte vor diesem Hintergrund ab. Ebenso verfährt sie mit der Betrachtung der Kleingruppenprojekt-Konzeption als Ganzes.	
	Dabei wird sie jedoch nicht konkret, meist verweist sie lediglich darauf, dass bestimmte Inhalte oder Inhaltsbereiche in der dargestellten Form in der Grundschule ihrer Meinung nach nicht zu realisieren sind.	
	Item 4a: Bedeutsame Fortbildungsinhalte	
	„Für mich war das der Bereich der Methoden. Das sind Dinge, die ich sofort umsetzen kann und für die die Notwendigkeit auch unbestritten ist. Auf vieles andere kann ich verzichten und mache dennoch einen guten Job, aber ohne Methoden wird's schwierig“	Stufe 1, Weg 1 Methodentraining
	Item 4c: Praxisnahe Fortbildungsinhalte	
	„Das sind sicher weitestgehend die Methoden. Das ist praktikabel gewesen“	Stufe 1, Weg 1 Methodentraining
	Item 4h: Fortbildungsinhalte, die so in meinem Unterricht nicht gehen	
	„... also gerade das Projekt in der reinen Form, das ist sicher zu kompliziert“	Kleingruppenprojekt an sich
	Item 20d: Wo lag der Gewinn aus dem Besuch der Fortbildung ... Das Ausprobieren der Methoden?	
	„Absolut. Das war sehr wichtig und vor allem nahm mir das auch die Scheu, vor den neuen Anregungen. Ich hab's ja gleich ausprobieren können	Stufe 1, Weg 1 Methodentraining



<p><b>Fazit</b></p>	<p>Die Teilnehmerin ist ebenfalls Lehrerin in einer Grundschule. Auch sie stellt an die erste Stelle ihrer Überlegungen die Frage, welche Inhalte und unter welcher Adaption diese in der Grundschule umgesetzt werden können.</p> <p>Die Methoden, die im Rahmen von Stufe 1, Weg 1 – Methodentraining – vorgestellt wurden, hat sie weitestgehend angewendet und reflektiert.</p> <p>Das Konzept des Kleingruppenprojektmodells nach Traub erscheint ihr zu komplex für den Einsatz in ihrer Schulart. Diese Einschätzung begründet sie nicht näher, verweist aber auf ihre Erfahrung mit Kindern in diesem Entwicklungsstadium.</p>
---------------------	--

(Tabelle 38: Einzelfallanalysen zur Klärung der Detailfrage 2a)

Bei genauer Betrachtung der Einzelfallanalysen ist ein Muster erkennbar: Wenn bestimmte Inhalte aus der Fortbildungsreihe selektiert werden, dann entstammen sie weitestgehend der frühen Phase der Lehrerfortbildung zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub. Entweder es sind explizit die Unterrichtsmethoden, die im Laufe von Stufe 1, Weg 1 (vgl. Traub 2012b, S. 118-151) vermittelt und trainiert werden oder es ist die Unterrichtsarchitektur nach dem Sandwich-Prinzip, wie sie in Stufe 1, Weg 2 beschrieben ist (ebd.). Acht von 18 Lehrerinnen und Lehrern zeigen zumindest Tendenzen dazu, die Methoden und das Methodentraining aus subjektiven Gründen zu bevorzugen und ihre Bedeutung im Gesamtkonzept zu überhöhen. Ein Teilnehmer aus der SCHILF, 2207, antwortet auf die Frage *was ist für sie in der Fortbildung besonders wichtig gewesen?* (4a): „Also für mich sind das in jedem Fall die Methoden“. Die Antwort von 1201 an derselben Stelle: „als erstes natürlich die Methoden“. Derselbe Tenor ist auch bei 2103 zu vernehmen: „also sicher die Methoden und wie man sie so einsetzen kann“. Als letzte Beispiele sollen noch die Antworten von 1103 und 2206 zu dieser Frage genannt werden: „Das war die Möglichkeit die Methoden selbst zu üben, alles selbst einmal auszuprobieren und damit Erfahrung zu sammeln“. „Also das war sicher das konkrete Methodentraining. Aus dem Grund, dass das alles danach sofort einsetzbar war“. Teilweise entsteht im Gespräch mit einzelnen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern der Eindruck, dass der persönliche Gewinn durch den Besuch der Lehrerfortbildung zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub ausschließlich darin bestand, dass neue Unterrichtsmethoden vorgestellt und vermittelt wurden. Vier Lehrerinnen betonen im Gespräche die besondere Rolle der Sandwichstruktur und die Möglichkeiten, die sich durch dieses Unterrichtsprinzip auch für den

standardkonfigurierten Unterricht ergeben. So zum Beispiel 1106. Sie antwortet auf die Frage (4a) *Was waren für dich die bedeutendsten Inhalte der Fortbildung?* „das Sandwich, das Sandwich war wichtig. Das ist halt echt genial, weil man damit den Unterricht super strukturieren kann“. Ähnlich fallen die Antworten von 1107 und 1108 auf diese Frage aus: „ganz klar würde ich die Sandwich-Struktur sagen. Ich habe wirklich erlebt, wie sinnvoll das für die Schüler ist. Die brauchen das, die brauchen diese selbstständige Übungsphase im Unterricht (...)“. „Also das Sandwich. Das mit diesem Wechsel, das hab ich so halt noch nicht bedacht. Das war schon sehr gut“. Und auch die Teilnehmerin 1104 aus der Regionalen Lehrerfortbildung antwortet auf die Frage (4a): „Ich glaube, das ist schon das Sandwich. Das finde ich einfach genial“.

Eine spezielle Form der Fragmentierung ist das Auslassen bestimmter Fortbildungsinhalte. Und auch hier zeigt sich, dass es Übereinstimmungen hinsichtlich ausgeklammerter Schulungsbereiche gibt. Sieben von 18 Lehrerinnen und Lehrern, von denen Interviewdaten vorliegen, schließen Stufe 2, Weg 3 – der Lehrer als das Modell, das laut denkt und seine Gedanken- und Entscheidungsprozesse offen legt – entweder gänzlich aus der Erprobung aus oder erwägen nach der Erprobung keinen weiteren Einsatz mehr für diese Vermittlungsstrategie. So antwortet zum Beispiel 2207 auf die Frage, *was war für sie ein unwichtiger Fortbildungsinhalt?* (Item 4b) „Das war sicher das laute Denken ... das ist für die tägliche Arbeit nicht so wichtig und vielleicht auch nicht tauglich“. Die Teilnehmerin 1104 antwortet auf die Frage, was sie ganz aus der Fortbildung ausgelassen habe (Item 4f): „Das laute Denken“. Auch 2201 sieht in Stufe 2, Weg 3 einen unwichtigen Fortbildungsinhalt (Item 4b): „Dann würde ich sagen das mit dem lauten Denken, das macht doch eh keiner ... das ist doch ein bisschen weltfremd“. 2102 hat Stufe 2, Weg 3 auch aus der Erprobung ausgelassen und antwortet auf die Frage (Item 4e): „Also die Sache mit dem lauten Denken. Also das ist höchst gewöhnungsbedürftig. Da weiß ich echt nicht ... ich glaub nicht, dass ich das machen werde“. Und auch 1105 hat in diesem Punkt ihre Schwierigkeiten in der Umsetzung und antwortet daher auf dieselbe Frage: „Also mit dem lauten Denken tu ich mich halt schwer. Das passt einfach nicht zu mir. Das können sie ganz gut, aber das liegt mir einfach nicht“.

In der Zusammenfassung kann also festgehalten werden, dass acht von 18 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Lehrerfortbildung, für die Daten aus dem Leitfadeninterview vorliegen, bestimmte Fortbildungsinhalte aus der konkreten Maßnahme subjektiv selektiert und in der Anwendung bevorzugt geplant und eingesetzt haben. So haben diese Akteure sich ein individuelles Fortbildungs-Curriculum erstellt, mit dem sie eigene Ziele verfolgen. Als bevorzugte Inhalte traten deutlich diejenigen hervor, die im Rahmen der ersten drei Präsenzschnungstage vermittelt wurden. Dabei handelt es sich um Stufe 1, Weg 1 und Weg 2, also Unterrichtsmethoden und deren konkrete Anwendung im Unterricht und das Sandwich-Prinzip als eine Leitstruktur, die selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernprozesse anbahnen und unterstützen kann.

Eine besondere Form der Fragmentierung der Fortbildungsinhalte ist das Auslassen von Fortbildungsinhalten. Hier sticht besonders die Skepsis gegenüber Stufe 2, Weg 3 bei sieben von 18 Lehrerinnen und Lehrern ins Auge. Drei von ihnen gaben an, diesen Baustein der Konzeption ganz aus der Erprobung ausgelassen zu haben. Bei den vier anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist es zumindest so, dass sie die PROGRESS-Phase *Kognitive Meisterlehre, Cognitive Apprenticeship-Ansatz* (vgl. Traub 2012b, S. 139) nicht weiter in ihre Unterrichtsplanung einbeziehen wollen, beziehungsweise diesen Konzeptbaustein für die weitere Anbahnung von Projektkompetenz bei ihren Schülerinnen und Schülern als nicht wichtig erachten und daher auch nicht mehr einsetzen wollen. Nun erscheint es naheliegend, nach den Gründen dieser Fragmentierungsbestrebungen zu forschen, um gegebenenfalls durch die Modifikation der Fortbildungskonzeption dieser Entwicklung begegnen zu können. Dies wiederum vor dem Hintergrund, dass es eine (unter mehreren denkbaren) Aufgabe von (Lehrer-) Fortbildungskonzeptionen ist, Innovationen jeglicher Art möglichst konzepttreu zu vermitteln.

#### **10.2.2.7 Warum werden bestimmte Fortbildungsinhalte bevorzugt oder ausgelassen? (Detailfrage 2b)**

Für die Beantwortung dieser Frage kann und muss letztlich zwischen den Zeilen des Leitfadeninterviews gelesen werden. Neben der subjektiv eingeschätzten Nützlichkeit bestimmter Inhalte für den eigenen Unterrichtsalltag spielen sicherlich auch emotionale Kriterien eine Rolle.

Frank Lipowsky führt mit seinem Aufsatz *Lernen im Beruf* eine Metaanalyse nationaler und internationaler Einzelstudien zum Thema der Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen in der dritten Phase der Lehrerbildung durch. Für den Bereich der Akzeptanz von Fortbildungsmaßnahmen, beziehungsweise Fortbildungsinhalten zitiert er mehrere internationale Studien, die allesamt auf die große Bedeutung der subjektiv empfundenen Relevanz für den eigenen beruflichen Alltag hinweisen (vgl. Lipowsky 2010, S. 51-57). Werden Maßnahmen und Inhalte als „close to the job“ (Lipowsky 2010, S. 52), als nahe an der eigenen Praxis empfunden, so erhöht sich die Akzeptanz und die Transferbereitschaft signifikant. Die Begründung für diese Effekte sieht er unter anderem in der *Selbstbestimmungstheorie* von Deci und Ryan (1985) trefflich dargestellt. Nach deren Auffassung besteht eine direkte Verbindung zwischen der subjektiv wahrgenommenen Relevanz eines Lerngegenstandes zur Verwirklichung persönlicher Ziele und dem Antrieb, sich mit diesem Lerngegenstand intensiv auseinanderzusetzen. An späterer Stelle fasst Lipowsky wiederum mehrere internationale Studien der Transfer-Forschung zusammen und kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrerinnen und Lehrer „erst dann ihre Einstellungen und Überzeugungen nachhaltig und dauerhaft verändern, wenn sie bemerken, dass ihr unterrichtliches Handeln Wirkungen zeigt und erfolgreich ist“ (Lipowsky 2010, S. 57). Seiner Auffassung nach ist es demnach eine Frage der (Selbst-) Wirksamkeitserfahrung, welche Themen und Handlungsoptionen bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Fortbildungsmaßnahmen zur Veränderung der eigenen Präferenzen führen.

Nach Lipowsky ist die Motivation einen Fortbildungsinhalt selbst anzuwenden besonders dann gegeben, wenn er als hilfreich für das Erreichen eigener Ziele angesehen wird und wenn die Anwendung bereits Erfolge zeitigt.

Der Autor entwirft später ein *Rahmenmodell zur Beschreibung und Erklärung der Wirksamkeit von Fortbildungen* (vgl. Lipowsky 2010, S. 62-65). In dieser Konzeption nimmt die Möglichkeit des praktischen Einübens und Trainierens von Fortbildungsinhalten eine zentrale Position ein. „Zahlreiche wirksame Fortbildungen zeichnen sich durch eine Kombination aus reflexions- und handlungspraktischen Erprobungsphasen aus“ (Lipowsky 2010, S. 64). Diesen Gedanken konsequent zu Ende gedacht, könnte man zu der Annahme gelangen, dass Fortbildungsinhalte, die weniger intensiv und produktiv geübt werden, hinter ausgiebig trainierte Inhalte in ihrer Wirksamkeitswahrnehmung zurücktreten.

Lipowskys Ergebnisse auf die vorliegende Untersuchung übertragen, bieten sich interessante Erklärungsoptionen für die vorgefundene Fragmentierungstendenz einiger Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Lehrerfortbildung an.

Diejenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Stufe 1, Weg 1 und Weg 2 (Methoden und Methodentraining) präferieren (1104, 1201, 1106, 1107, 1101, 1102, 2103, 2206), antworten ausnahmslos bei der Frage, was aus ihrer Sicht besonders praxisnah und leicht umzusetzen sei (4c) mit *die Methoden* und *das Ausprobieren der Methoden* (sinngemäß). Sie sehen also direkte Bezüge zu ihrem Handeln im Berufsalltag und darüber hinaus gehen sie von einem leichten und schnellen Transfer dieser Inhalte in ihre Arbeitsroutinen aus. „Ja, das sind halt die Methoden. Ich würd sagen, das ist das, was man wirklich sofort in den eigenen Unterricht einbauen kann, das geht am schnellsten“ (2103). „Wie gesagt, das sind die Methoden, die gehen gleich“ (1201). „Ich bin halt einfach eine Praktikerin und das geht halt gleich“ (1104). „Also praxisnah war halt, dass wir die Methoden alle ausprobieren konnten. So wusste ich dann, wie die gehen und wie man die planen kann, wie man die einsetzt“ (1106). „Ich habe wirklich erlebt, wie sinnvoll das für die Schüler ist“ (1107). Gerade das letzte Beispiel zeigt deutlich, welche synergetischen Effekte durch die subjektive Einschätzung der Brauchbarkeit für die eigene berufliche Praxis in Verbindung mit dem tatsächlichen Wirksamkeitserlebnis hinsichtlich der Selektion von Fortbildungsinhalten entstehen können. Mit diesem Wirksamkeitserlebnis ist die Teilnehmerin 1107 nicht alleine: Fast alle Angaben zu Erfolgserlebnissen mit Fortbildungsinhalten (Item 10) im eigenen Unterricht haben den geglückten Einsatz von Methoden zum Gegenstand des Berichts. „Und wenn ich so 2-3 Methoden im Unterricht eingesetzt hab, im Unterricht, dann fühlen sich die Schüler und ich wohl, dann geht’s mir auch gut“ (1106). „Immer wieder, wenn ich die Methoden eingesetzt hab, da hab ich bemerkt, wie die Schüler Spaß am Lernen haben. Und das hat dann mich wieder motiviert“ (1101).

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer versprechen sich also von den in der Fortbildung vorgestellten und trainierten Methoden einen leicht zu realisierenden Transfer. Daraufhin planen sie den Einsatz dieser Methoden im Rahmen ihres Standard-Unterrichts und dokumentieren das mindestens neun (Praxisphase zwei), beziehungsweise acht (Praxisphase drei) Mal in den Fortbildungslogbüchern.

Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichten von Misserfolgen beim Methodeneinsatz. So zum Beispiel Teilnehmer 1201 auf die Bitte, von *einem Misserfolgserlebnis mit einem Inhalt aus der Fortbildung zu berichten* (Item 11): „Ja, das Gruppenpuzzle beim ersten Mal“. Bei Item (Item 10), *Bitte berichten sie von einem Erfolgserlebnis mit einem Inhalt aus der Fortbildung* gibt er an: „Also das Gruppenpuzzle lief beim ersten Mal nicht gut. Und ich hab dann einfach weiter gemacht, ich wollte mir nicht gleich durch einen Fehlversuch den Schneid von den Schülern abkaufen lassen. Also hab ich es noch zwei Mal eingesetzt und das fand ich doch bemerkenswert, wie es von Mal zu Mal besser lief. Also zu sehen, wie sich so was etabliert und entwickelt, das war schon interessant“. 1201 zeigt so auf exemplarische Weise, wie rasch Erfolgserlebnisse mit dem Fortbildungsinhalt Methoden und Methodentraining zu realisieren sind. Fast deckungsgleich erzählt die Teilnehmerin 2105 bei (Item 11): „Ja, mit dem ersten Versuch der Strukturlegetechnik. Das war zum Thema Demokratie und ich hatte beim ersten Mal 16 Begriffe. Und das hat gar nicht geklappt, die waren vollkommen überfordert. Ich hab das dann noch mal mit 10 Begriffen wiederholt und dann ging's super“. Solche erfolgreichen Umsetzungsversuche verstärken möglicherweise die Wirksamkeits- und Bedeutungseinschätzung der Methoden gegenüber anderen Fortbildungsinhalten, die komplexer sind und erst mittelfristig zu sichtbaren Effekten führen. Es ist durchaus vorstellbar, dass ein zunächst misslungener Methodeneinsatz (wie von 1201 und von 2105 beschrieben), der durch geringfügige Adaptionen zum Erfolg führt, auch das Empfinden von Selbstwirksamkeit erhöht. Die Akteure haben das Problem erkannt, eigenständig Gegenmaßnahmen eingeleitet und dadurch einen konkreten Erfolg erzielt – effektvoller kann Verstärkungslernen<sup>24</sup> nicht stattfinden. Abschließend dazu das Beispiel von Teilnehmer 2207. Zuerst (Item 11) *Misserfolgserlebnis* dann (Item 10), *Erfolgserlebnis*: „Ja, das gab's auch. Ne Strukturlegetechnik in Wul zum Thema Unternehmensstrukturen. Die Schüler waren total überfordert“. „Ja, in einer Mathestunde. Da hab ich eine Strukturlegetechnik zu Brüchen gemacht. Die Schüler haben sich dann fachlich sehr intensiv auseinandergesetzt, wie ich es nicht kannte“. Auch bei 2207 gelang der Erfolg nach einem anfänglichen Misserfolg.

---

<sup>24</sup> Zum Verstärkungslernen vgl. Zimbardo & Gerrig 2004, S. 262-276.

Vor dem Hintergrund schneller und konkreter Effekte hat es der Fortbildungsinhalt *kognitive Meisterlehre* Stufe 2, Weg 3 vergleichsweise schwer. Möglichkeiten, diese Form der Unterweisung im Alltagsunterricht anzuwenden, gäbe es einige. Nebenbei erwähnt: Viele Lehrerinnen und Lehrer arbeiten über viele Stunden hinweg in ihrem Unterricht (in einer stark vereinfachten Weise) mehr oder weniger nach diesem Prinzip, wenn sie Handlungswissen vermitteln wollen. Sie klären durch lautes Denken beispielsweise im Fach Mathematik ab, warum an dieser Stelle gerade diese Formelumstellung notwendig ist und eine andere nicht zum Ziel führt. Sie denken laut ein chemisches Experiment noch vor der Durchführung zusammen mit den Schülerinnen und Schülern durch und versuchen das Reaktionsergebnis und die Reaktionsabläufe zu antizipieren oder sie wägen laut denkend die Aussageintentionen eines Autors im Literaturunterricht ab. Dennoch scheint einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern Stufe 2, Weg 3 in Verbindung mit der PROGRESS-Methode abstrakt oder „weltfremd“ (2201) zu sein. Diese Unterweisungsmethode führt nicht zu solch offensichtlichen Lerneffekten, wie es beispielsweise die Strukturlegetechnik für den Bereich der Aneignung von Sachwissen leisten kann. Daher sind Erfolgserlebnisse für die Lehrerinnen und Lehrer mit der Methode des lauten Denkens vergleichsweise schwer oder in den oben beschriebenen effektvollen Formen gar nicht zu erzielen. Dieser Konzeptabschnitt der PROGRESS-Methode weist vielmehr einen propädeutischen Charakter auf und ist letztlich nur in gedanklicher Verbindung mit dem nächsten PROGRESS-Schritt, Stufe 2, Weg 4 – dem Kleingruppenprojekt in reiner Form – zielführend.

Während die Methoden und das Methodentraining früh im Ablauf der Fortbildung eingeführt und trainiert, dazu im Rahmen des *pädagogischen Doppeldeckers* (vgl. Wahl 2006, S. 62-67) immer wieder als Instrumente der didaktischen Fortbildungskonzeption benutzt werden, sind sie omnipräsent und das Maß an Vertrautheit steigt kontinuierlich an. Die Teilnehmerin 1106 spricht dies bei (Item 4c) dann auch explizit so an: „Also praxisnah war halt, dass wir die Methoden alle ausprobieren konnten. So wusste ich dann, wie die gehen und wie man die planen kann, wie man die einsetzt“. Zu diesem Item sagt 2206: „Die Methoden, das Kennenlernen und das Üben“. Gerade der Aspekt des Einübens und die Bildung von Handlungsroutrinen scheint den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr wichtig zu sein. An unterschiedlichen Stellen finden sich bei fast allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern Hinweise auf diesen Befund in den Leitfadenterviews.



Für Stufe 2, Weg 3 hingegen waren die Anwendungs- und Trainingssituationen im Fortbildungssetting eher rar. Ausschließlich am vierten Tag der Präsenzschiilung fanden hierzu Übungen in Kleingruppen statt. So kann bei einigen Lehrerinnen und Lehrern neben dem schnellen und gelungenen Transfer in die eigene Unterrichtspraxis auch der Grad der emotionalen Gewöhnung und Routinebildung zu einer Fragmentierung der Fortbildungsinhalte geführt haben. Das Vertraute und Erprobte wird zum Mittel der Wahl. Das Neue – weil spät im chronologischen Ablauf der Fortbildung Eingeführte und Geübte – trägt noch den Stempel des Abstrakten, Nebulösen und Riskanten. „Das mit dem lauten Denken, das passt einfach nicht zu mir ... das liegt mir einfach nicht“, so diffus beschreibt es zum Beispiel Teilnehmerin 1105. „Ich hab das mal probiert, das geht gar nicht“ lautet das Urteil von 1104 zum lauten Denken. Der Teilnehmer 1201 bringt es bei Item (2c, *welche Inhalte waren für sie am bedeutsamsten ... Lautes Denken*) für sich so auf den Punkt: „nicht so wichtig. Das ist mir noch nicht klar geworden, wozu das gut sein soll. Eine drei oder dreikommafünf (Schulnote, sw)“. Teilnehmerin 1106: „eine vier (Schulnote, sw). Das würde ich nicht regelmäßig machen, das ist nicht meins“. „Das finde ich ein bisschen seltsam. Sagen wir eine drei oder dreikommafünf (Schulnote, sw)“ lautet die Antwort von 2103 auf dieselbe Frage. Diese Beispiele zeigen deutlich, wie fremd und ungewohnt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Stufe 2, Weg 3 erscheint und wie groß ihre Vorbehalte, auch emotionaler Art, sind. Was hinter diesen emotionalen Vorbehalten steht, kann nur erahnt werden. In Einzelgesprächen, lange nach der Durchführung der Leitfadeninterviews, lieferten fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmer (1106, 1104, 1105, 1204, 1208) Hinweise zu einer vorsichtigen Einschätzung ihrer Haltungen gegenüber Stufe 2, Weg 3. Lautes Denken, also das Aussprechen von inneren kognitiven Prozessen, das begleitende Ansprechen von Handlungen, die gerade im Prozess befindlich sind oder das simultane Reflektieren von Handlungsoptionen wird in einer bestimmten Weise mit pathologischen Bewusstseinsstörungen in Verbindung gebracht. Ein Teilnehmer brachte es wie folgt auf den Punkt: „zu sagen ... *ich nehme jetzt den Schraubendreher in die rechte Hand, weil ich die linke brauche um die Schraube festzuhalten, dann drehe ich los, bis die Schraube fest ist. Aber nicht zu sehr, sonst bricht sie ab* ... das macht doch nur einer, der nicht mehr alle Kerzen am Baum hat“ (1105). Das Kommunizieren von kognitiven Vorgängen und das Verbalisieren von manuellen Handlungsprozessen wird subjektiv demnach mindestens



als eine schrullige oder skurrile Verhaltensweise bewertet. Diese nun zusätzlich vor Schülerinnen und Schülern auszuführen – dazu noch mit wenig oder keiner Durchführungsroutine – ruft bei diesen vier Teilnehmerinnen und Teilnehmern starke Aversionen hervor.

Subjektiv eingeschätzte Relevanz für die eigene Alltagspraxis, gering eingeschätzte Transferkosten und trainingsbedingte Vertrautheit können zu einer Fragmentierung der Fortbildungsinhalte geführt haben. Ebenso die Erfahrung von Selbstwirksamkeit – vor allem immer dann, wenn in der Praxisphase Umsetzungsversuche zunächst misslingen und dann mit wenig Aufwand die Korrektur zum Erfolgserlebnis führte. Und schließlich die emotionale Bewertung bestimmter Fortbildungsinhalte hinsichtlich den Konsequenzen eines Scheiterns in der Anwendung und der Urteile anderer (Schülerinnen und Schüler) darüber. So könnte das Destillat der Erkenntnisse zur Detailfrage 2b *Warum werden bestimmte Fortbildungsinhalte selektiert* lauten.

Als nächster Schritt soll nun diskutiert werden, ob die Fortbildungskonzeption auf Grundlage dieser Erkenntnis modifiziert werden sollte und falls die Antwort ja lautet, wie könnten diese Anpassungen aussehen?

#### **10.2.2.8 Gibt es eine Verbindung zwischen der Selektion von Fortbildungsinhalten und der Akzeptanz des Kleingruppenprojektmodells? (Detailfrage 2c)**

Wie mehrfach erwähnt, ist die Selektion, Bevorzugung oder Auslassung bestimmter Inhalte der Fortbildung zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer keine unzulässige Handlung. Zumal – und das zeigen die Interviewdaten – die Akteure im guten Glauben davon ausgehen, dass sie die präferierten Inhalte zugunsten ihrer Schülerinnen und Schüler ausgewählt haben. „Und wenn ich so zwei bis drei Methoden eingesetzt habe, im Unterricht, dann fühlen sich die Schüler und ich wohl, dann geht’s mir auch gut“, Teilnehmerin 1106. „Ja klar, da gab’s viele Erfolgserlebnisse. Immer wieder wenn ich Methoden eingesetzt hab, da hab ich gemerkt, wie die Schüler Spaß am Lernen haben. Und das hat dann wieder mich motiviert“, Teilnehmerin 1101.

Aussagen wie diese stützen die Annahme, dass bestimmte Fortbildungsinhalte nicht ausschließlich aus strategischen und bewusst reflektorischen Überlegungen heraus selektiert wurden. Zumindest nicht dergestalt, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer gezielt, wie aus einem Warensortiment, ausgesucht und zusammengestellt haben. Vielmehr drücken sich in den Fragmentierungstendenzen subjektive Wirksamkeitseinschätzungen und Präferenzen für bestimmte Abläufe und Choreografien von Unterricht aus. Ebenso die individuelle Vorstellung, wie ein gelingender und wirksamer Unterricht aussehen sollte und wie er sich anfühlt. Teilnehmerin 1105 bringt diesen Sachverhalt auf die Frage nach einem Erfolgserlebnis (Item 10) so zum Ausdruck: „Ja, das hatte ich schon, mit einem Zehntklässler in Reli. Da habe ich mit ein paar Methoden gearbeitet und der sagte dann nach der Stunde ‚Frau xy heute haben wir aber mal alle gearbeitet‘ und das war einer, der sich sonst immer ziemlich zurück nimmt. Also das fand ich schon echt klasse, das hat mich echt gefreut“. Noch deutlicher beschreibt die Teilnehmerin 1107 ihre Reflexionsarbeit und zeigt damit zugleich, welche innervierenden Prozesse durch bestimmte Fortbildungsinhalte ausgelöst und schließlich verstärkt werden können: „Ein Erfolgserlebnis? Das ist vielleicht eher so ein Umdenken, was ich als Erfolg sehe (...). Ich hab früher am Ende immer alles verglichen oder vergleichen lassen (...). Und das mache ich jetzt nicht mehr so oft. Ich gehe mehr dazu über, nur noch die offenen Fragen zu klären. Und am Anfang hatten die Schüler damit teilweise Probleme, aber jetzt finden die das viel besser so. Einer meinte neulich, als ich vergleichen lassen wollte, dass doch alles klar sei und das jetzt unnötig wäre. Und ich dachte, da hat er völlig recht“.

Vor diesem Hintergrund scheint eine bevorzugte Anwendung eines Teils der Fortbildungsinhalte und eine damit einhergehende Überhöhung dieser Bereiche in der Bewertung und Planung zwar eine faktische Konsequenz im Alltagshandeln der Lehrerinnen und Lehrer zu sein, doch kann auf dieser Grundlage sicher nicht auf die allgemeine Akzeptanz der Kleingruppenprojektkonzeption im Allgemeinen geschlossen werden. Für eine Urteilsbildung hinsichtlich dieser Fragestellung stellt die Vielzahl an konfundierenden Variablen ein schier unüberwindbares Hindernis dar. So muss bei Akteuren, die Fragmentierungstendenzen zeigen, der Grad an einschlägiger Vorerfahrung in der Anleitung von Projektarbeit ebenso eingezinst werden, wie die individuellen pädagogischen und pädagogisch-didaktischen Leitvorstellungen der jeweiligen Lehrerin, beziehungsweise des Lehrers. Die Teilneh-

merin 1106 steht beispielsweise am Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrerin und besitzt zum Zeitpunkt der Fortbildung und des Leitfadeninterviews wenig Erfahrung in Projektarbeit und deren Derivaten. Sie äußert eine amorphe Skepsis gegenüber der Projektarbeit als solcher: „Ich bin halt in Sachen Projektarbeit kritisch. Ich glaub halt nicht, dass das im normalen Unterricht so geht oder dass man das oft machen kann. Ich kann’s mir einfach nicht vorstellen. Vielleicht kommt das noch“. Gleichzeitig sieht sie in der Sandwich-Struktur ein sehr hilfreiches Instrument für ihre Unterrichtsgestaltung: „Das Sandwich war schon sehr wichtig. Das ist halt genial, weil man damit den Unterricht gut strukturieren kann“. Gerade die von ihr benannte Struktur ist ein Basiselement des Kleingruppenprojektmodells nach Traub. Eine zulässige Schlussfolgerung kann nun lauten, dass die Fragmentierungstendenz ihren derzeitigen Entwicklungsstand hinsichtlich der Anleitung von Projektarbeit im Allgemeinen abbilden und sie sich auf einer frühen Stufe der Kompetenzbildung befindet. Das Kleingruppenprojekt in reiner Form (Stufe 2, Weg 4) läge dann noch jenseits ihres Erfahrungshorizontes. Fragmentierungstendenz und Akzeptanz der Projektkonzeption bilden bei diesem gedachten Szenario keine Kausalitätskette.

Der Teilnehmer 2206 ist selbst als Fortbildner und Multiplikator tätig. Einige Aspekte der Datenanalyse deuten bei ihm auf eine Tendenz zur Fragmentierung der Fortbildungsinhalte hin. Im Leitfadeninterview, im Fortbildungslogbuch und im vorgestellten Kleingruppenprojekt entfaltet sich das Bild eines durchaus erfahrenen und konstruktiv-kritischen Lehrers. Seine Bedenken gegenüber der Kleingruppenprojektkonzeption sind fundamentaler Art: „Ich habe halt ein Problem damit, das gesamte Konzept in die Institution zu übertragen. Das passt halt an vielen Ecken nicht zu unseren sonstigen Abläufen, das ist einfach sau komplex, zumindest teilweise“. Zu dieser Bewertung scheint er nach einem intensiven Prozess der Abwägung und der Reflektion gekommen zu sein, denn er führt weiter an: „Gut war, dass das Projektkonzept klar wurde und wir hatten genug Zeit, das Konzept einmal durchzudenken, beziehungsweise durchzuspielen“. Sodann webt er weitere Fragestellungen und Kontextvariablen in seinen Bewertungsprozess mit ein: „Mich hätte noch interessiert, wie man die Bildungsstandards noch mit der PROGRESS-Methode verbinden kann, weil das ja schließlich dann der Alltag ist. Die Bildungsstandards sind schließlich die Vorgaben, nach denen ich unterrichten soll“. Vor diesem Hintergrund wiegen seine Bedenken hinsichtlich der Kleingruppenprojekt-

konzeption und der subjektiv eingeschätzten Praxisrelevanz beziehungsweise ihrer Durchführbarkeit wesentlich schwerer als die Einschätzungen seiner Kollegin 1106. Diametral entgegen seiner Fundamentalkritik steht das von ihm angeleitete Kleingruppenprojekt, welches er im Zuge der Praxisphase vier (Stufe 2, Weg 4) vorgestellt hat. Es ist ein gelungenes Beispiel mit hoher Konzepttreue und professioneller Qualität. So ist es auf der Grundlage der generierten Datenlage nicht einfach möglich auf seine Akzeptanz hinsichtlich des Kleingruppenprojektmodells nach Traub zu schließen. Erst durch das Abwägen aller – auch nicht manifester – Informationen zu seiner Person und seiner beruflichen Situation kann davon ausgegangen werden, dass seine Kritik mehr einem professionellen Problembewusstsein entspringt, als seinen Bedenken gegenüber einem elaborierten pädagogisch-didaktischen Unterrichtskonzept. Obwohl 2206 einige der Inhalte bereits von anderen Fortbildungen kannte (Item 1a): „Also ich würde sagen so ca. 60%. Und ich kannte die Inhalte aus der LIKE-Fortbildung (eine aktuelle Fortbildungsreihe des SSA OG, sw) und aus anderen Fortbildungen. Ich bin ja Ausbildungsberater und habe in dieser Funktion schon einige Fortbildungen besucht. Aber ich hatte die Inhalte noch nie so in der Begründungstiefe gehört“, war er erst jetzt im Zuge dieser Fortbildungsmaßnahme bereit, den Transfer einzuleiten: „Also ich hab schon versucht, diese Inhalte so oft wie möglich anzuwenden, aber viele Methoden, die ich kannte, hab ich doch erst nach dieser Fortbildung das erste Mal angewendet (...) im Prinzip kannte ich die Sachen schon, hab sie aber jetzt erst ausprobiert“. Diesem Haltungswandel muss ein motivierendes Moment vorangegangen sein, welches sicherlich nicht mit der inhaltlichen Redundanz verschiedener Fortbildungen zu begründen ist. Es könnte in der Stringenz und Logik der Kleingruppenprojektkonzeption zu finden sein, schließlich hat der Teilnehmer am Ende das Kleingruppenprojekt in reiner Form (Stufe 2, Weg 4) sehr gut umgesetzt und vorgestellt. Auch bei Teilnehmer 1201 wurden Signale gefunden, die auf eine Selektion der Fortbildungsinhalte schließen lassen. Bei (Item 4a), der Frage, welchen Bereich der Fortbildung er als besonders bedeutsam erachtet, liefert er einen wichtigen Hinweis auf die mögliche Ursache seines Agierens: „Als erstes natürlich die Methoden und dann die Projekttheorie. Aber da setzt auch meine Kritik an. Wir hätten mehr und öfters das Projekt ins Zentrum stellen müssen. Einfach klären, wie das alles mit dem Projekt zusammenhängt“. Während sein Kollege, der zuvor zitierte Teilnehmer 2206, die Möglichkeiten der Auseinandersetzung sowohl mit der Kon-

zepttheorie, wie auch mit ihrer Anwendungspraxis als ausreichend betrachtet, empfindet 1201 diesen eminent wichtigen Bereich der Fortbildung als unterrepräsentiert. An mehreren Stellen im Leitfadeninterview gibt er an, wie wichtig ihm Durchführungsbeispiele und gemeinsame Planungs- und Evaluationsphasen sind: „Manchmal hätte ich die Sachen gerne vertieft und gleich ausprobiert. Und vor allem dann mit anderen und mit ihnen besprochen“ (Item 3b) *Zu welchem Inhalt hätten sie sich mehr gewünscht ... Übung?* Bei (Item 3d) *Mehr Praxisbeispiele?* antwortet der Teilnehmer: „Jein, die waren schon gut, aber eben hauptsächlich aus MNT (Fächerverbund Materie, Natur, Technik der Werkrealschule, sw) und ich hätte gerne Beispiele aus anderen Fächern gesehen. Zum Beispiel aus den Hauptfächern Deutsch, Mathe, Englisch“. Auf die Frage, was an der Fortbildung anders sein müsste, damit er wieder teilnehmen würde (Item 21a), antwortete 1201: „Ich würde sehen wollen, wie diese Methoden in Deutsch oder Mathe laufen. Ich hätte da einfach gerne mehr Beispiele, mehr Konkretes“. Bei dieser Antwort wird einerseits die Fragmentierungstendenz deutlich, wenn der Teilnehmer auf die Funktionalität der einzelnen Methoden in unterschiedlichen Fächern rekurriert. Gefragt war nach gewünschten Veränderungen globaler Art für die gesamte Fortbildung. Andererseits wird zunehmend sein Wunsch nach Erfahrungsaustausch und Anleitung deutlich. Für die bei ihm wahrnehmbare Selektion von Inhalten der Fortbildung muss in seinem Fall das Fortbildungssetting näher betrachtet werden und weniger die Sache selbst, also das Kleingruppenprojektmodell nach Traub.

Die Präsenztage der Fortbildung sind so konzipiert, dass alle wesentlichen Inhalte zunächst theoretisch betrachtet und sodann im Handlungskontext erlebt werden können. Für den Bereich der Handlungspraxis muss sich dieses Prinzip jedoch im Verlauf der Schulungstage auf ein exemplarisches Kennenlernen beschränken. Im Sinne des „Pädagogischen Doppeldeckers“, wie ihn Wahl beschreibt (vgl. Wahl 2006, S. 62-67), ist das Kennenlernen von Methoden zunächst mit den Fortbildungsinhalten als Informationsgegenstand bearbeitet worden. Dieses Prinzip hat sich später entlang der PROGRESS-Konzeption thematisch ausgeweitet. Auf den Wunsch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hin, wurden nach dem ersten Präsenztage und an allen nachfolgenden Sitzungen die Methoden, die Sandwich-Struktur und das Unterweisungsprinzip *Lautes Denken* parallel auch an konkreten Unterrichtsbeispielen exemplifiziert. Diese Beispiele sollten den Praxistransfer er-

leichtern und die Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer für ein forschendes Ausprobieren erhöhen.

Der Teilnehmer 1201 wünscht sich eine Ausweitung dieser beispielhaften Unterrichtsberichte und auch der konkreten Planungsarbeit in den Präsenztagen.

In Anbetracht des großen thematischen Umfangs der Kleingruppenprojektkonzeption und der Anbahnung auf dem Wege der PROGRESS-Methode ist der Einleitung des Transfers im Rahmen der Präsenz-Schulungstage eine enge Grenze gesetzt. Den Transfer in Gang zu setzen, das war die Aufgabe der Praxisphase unter der Berücksichtigung des social support-systems. Für den Teilnehmer 1201 mag sich die Situation unbefriedigend darstellen, jedoch ist der Tenor in den Aussagen anderer Teilnehmerinnen und Teilnehmer eher dergestalt, dass die durchgeführten Übungssequenzen ausreichend, eher mit einer Tendenz zur Übersättigung, erschienen. So ist der Adressat der Kritik dieses Lehrers sicher nicht das zugrunde liegende Projektkonzept, sondern vielmehr die Fortbildungskonzeption.

Die konsequente Anwendung der Inhalte aus der Fortbildung zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub bedeutet für die Lehrerinnen und Lehrer – zumindest in der Initialphase – einen deutlichen Mehraufwand. Denkt man die PROGRESS-Methode konsequent zu Ende und anerkennt man die Realsituation im Schulbetrieb, dann wird deutlich, dass es sich nicht um einen Prozess handelt, der ein finites Klimax-Stadium erreicht. Vielmehr ist die Anwendung der PROGRESS-Methode eine Daueraufgabe, die einem theoretischen Zielzustand entgegenstrebt, ohne diesen optimal zu erreichen. Dem stehen Klassenwechsel, natürliche Fluktuation innerhalb der Schülerschaft und Veränderungen der institutionellen Rahmenbedingungen entgegen. Arbeiten im Modus der PROGRESS-Methode bedeutet das Verlagern der persönlichen Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in den außerunterrichtlichen Bereich. Nicht das *vor-der-Klasse-Stehen*, vielmehr die Vorbereitung der Lernumgebung stellt die zeitliche Herausforderung dar. Inwiefern diese Verlagerung der Arbeitszeit die Akzeptanz des Kleingruppenprojektmodells und der PROGRESS-Methode unterminiert, soll nun diskutiert werden.

Teilnehmer 2204 zeigte in der Analyse keine Tendenz dazu, Fortbildungsinhalte zu selektieren. Dennoch sind viele seiner Äußerungen von einem skeptischen Unterton zur Fortbildung geprägt: „Das ist alles sehr aufwändig, da stößt man schnell

an seine Grenzen. Da ist enorm viel Vorbereitungszeit notwendig“, so ist seine globale Aussage auf die Frage, *gibt es einen Inhalt, den sie für zu aufwändig einschätzen?* (Item 4i). Sein Kollege 2201 antwortet auf dieselbe Frage: „Da war so Manches. Zum Beispiel die ganzen selbst geschriebenen Lerntexte (...) das kann ich so sicher nicht leisten, die Zeit habe ich nicht“. Von 2103 stammt die Antwort auf diese Frage: „Ich glaub halt, dass es Sachen gibt, die werden sich einfach schnell wieder verlieren, weil’s eben einfach aufwändig ist und man es eben dann doch irgendwann aufgibt oder sein lässt“. Diesen subjektiven Einschätzungen stehen solche wie die von 1104 gegenüber, die auf (Item 4i) antwortet: „Also am Anfang war der Advance Organizer schon heftig, das war ein ganzes Wochenende. Aber das ist jetzt schon leichter und das wird in Zukunft bestimmt noch schneller gehen“. Damit drückt sie auch aus, dass sie an diesem Fortbildungsinhalt festhalten und Effizienzgewinne abschöpfen möchte und kann. Die Teilnehmerin 1106, bei der Tendenzen zur Selektion von Fortbildungsinhalten deutlich erkennbar sind, antwortet auf dieselbe Frage: „Ne, das mach ich so nicht, also wenn’s gut ist, dann probier’ ich das schon, auch wenn’s aufwändig ist“. Auch Teilnehmer 1208 hat keine Bedenken hinsichtlich des Mehraufwandes: „Nein, nein“, lässt er sich auf die Frage ein, ob er Inhalte der Fortbildung als zu aufwändig betrachtet. Teilnehmerin 1101 formuliert es so: „Ach ne, da sehe ich keine Probleme“. Grundsätzlich überwiegt die Einschätzung, dass die Anwendung der Fortbildungsinhalte einen beträchtlichen Arbeitsaufwand darstellt, der sich jedoch mittel- und langfristig amortisiert. Gute Hinweise liefert diesbezüglich die Item-Gruppe 9. Dort wird explizit nach der Sandwich-Struktur und ihrem subjektiv eingeschätzten Mehraufwand für die Unterrichtsvorbereitung gefragt. Teilnehmerin 2103 schätzt den Mehraufwand für die Vorbereitung einer Sandwich-Struktur auf ca. 30% ein (Item 9b). Bei der Frage, ob dieser Mehraufwand an einer anderen Stelle einen zeitlichen Ertrag zeitigt (Item 9d), antwortet sie: „Ja ganz bestimmt. Im Unterricht. Da kann ich dann auf Schüler zugehen und auch einfach mal zwischendurch meine Gedanken sammeln. Das ist dann schon ein Vorteil“. Teilnehmer 2201 geht auch von einem 30-prozentigen Mehraufwand aus und antwortet auf (Item 9d): „Also sicher im Unterricht, da läuft’s dann entspannter. Da hat man dann mehr Zeit zum Betreuen und für sich selbst“. Die Teilnehmerin 1107 schätzt den Mehraufwand auf 50% ein und gibt an, eine solch hohe Belastung auch zu akzeptieren: „Ich denke, das wäre schon ok. Das zahlt sich ja später aus“. Ihr Kollege 1204 würde einen Mehrauf-



wand von zwei bis drei Stunden pro Woche akzeptieren und sieht dann an einer anderen Stelle zeitliche Vorteile für sich: „Ja klar im Unterricht. Da hab ich’s dann klar leichter“, für ihn sind noch weitere Vorteile, neben der Zeiteffizienz an anderer Stelle, bedeutsam: „Da merkste dann plötzlich, dass die Schüler was können. Dass die eventuell mehr können, wie wir denken. Mehr als wir rauskitzeln können“. In den Interviewdaten stecken noch weitere Hinweise darauf, dass eine zeitliche Mehrbelastung zwar nicht ohne Weiteres hingenommen wird, aber die Aussicht auf einen nachgelagerten positiven Effekt ist als Kompromiss für alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner akzeptabel.

Vor dieser Datenlage kann davon ausgegangen werden, dass die Akzeptanz des Kleingruppenprojektmodells und der PROGRESS-Methode als ihrem Anbahnungs-Vehikel nicht von einer anfänglich zeitlichen Mehrbelastung der Lehrerinnen und Lehrer abhängig ist.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass eine mögliche inhaltliche Selektion der Fortbildungsinhalte verschiedenen Motivlagen entspringen kann und nicht zwangsläufig auf eine geringe Akzeptanz der Projektkonzeption schließen lässt. Vielmehr sind solche Segregationsprozesse individuelle Anzeichen von Vorerfahrung, Vorlieben für bestimmte Unterrichtskonfigurationen und Lernstile und schließlich kritischer Erfahrungen mit dem Unterrichtsrahmen. Auch eine zeitliche Mehrbelastung und eine Verschiebung der Arbeitsleistung in die außerunterrichtliche Vorbereitungszeit scheint die Akzeptanz des Kleingruppenprojektmodells nach Traub ebenso wenig zu untergraben, wie die PROGRESS-Methode als Medium der Anbahnung von Projektkompetenz bei Schülerinnen und Schülern.

Schließlich bleibt das Problem der Komplexität der Gesamtkonzeption und die vermeintliche Nähe zu Unterrichtsformen, welche die Lehrerinnen und Lehrer dieser Fortbildungsmaßnahme in einzelnen Phasen des Fortbildungsganges zu erkennen wännen. Das Kleingruppenprojekt unterscheidet sich in seiner reinen Form wesentlich von üblichen Projektunterrichten und dennoch bietet es assoziative Andockstellen zu Bekanntem. Um einen ersten Überblick über das Modell herzustellen und um die elementaren Grenzlinien des Kleingruppenprojekts nach Traub aufzuzeigen, wäre es für nachfolgende Fortbildungsgänge sinnvoll, zum Auftakt zunächst ein (stark geleitetes und komprimiertes) Kleingruppenprojekt mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchzuführen. Auf diesem Weg würden sowohl das Produkt an sich, wie seine Spezifikationen funktional vorgestellt und



die Möglichkeiten seiner Handhabung plastisch erlebbar werden. Danach könnte sicherlich auch der Wert und der Preis des Produktes besser austariert werden.

## **11. Die Implementierung des Kleingruppenprojektmodells in verschiedenen Fortbildungsmodi**

Über die verschiedenen Formen und Durchführungsmodi von Lehrerfortbildungen wurde bereits in dieser Arbeit reflektiert.

In der Tat ist es für die Entscheidungs- und Verantwortungsträger, wie auch für die mit der Durchführung einer Fortbildungsmaßnahme Betrauten, von großer Bedeutung, in welchem Rahmen und in welcher Konfiguration eine vorgesehene Fortbildungs- oder Trainingsmaßnahme durchgeführt wird. Schließlich sind mit dieser Frage schulentwicklerische, schulökologische und auch ökonomische Überlegungen verbunden.

Für die Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub und der PROGRESS-Methode stehen zwei denkbare Fortbildungsmodi zur Verfügung: Die Regionale Lehrerfortbildung in einem lokal begrenzten Rahmen und einem gemischten Teilnehmerkreis aus unterschiedlichen Schularten und Schulen der Sekundarstufe I. Die zweite Option stellt die schulinterne Lehrerfortbildung innerhalb des Kollegiums einer Schule dar.

Da davon ausgegangen werden kann, dass die Projektarbeit in der zukünftigen Bildungsplanung mindestens ihre derzeitige Wertschätzung beibehält, ist die Bereitstellung eines elaborierten und erprobten Projektkonzepts, nebst einer passgenauen Anbahnungsstrategie, richtungsweisend. Für eine serviceorientierte und nachhaltige Implementierung einer derartigen Projektkonzeption im Rahmen von konzertierten Lehrerfortbildungen ist die empirisch gestützte Suche nach einer zielführenden Fortbildungsform ein lohnendes Forschungsfeld. Nachfolgend wird einer Regionalen Lehrerfortbildung eine SCHILF-Maßnahme zur Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub gegenübergestellt. Ziel ist es, Aussagen über die Wirksamkeit der jeweiligen Fortbildungsform hinsichtlich des speziellen und konkreten Fortbildungsgegenstandes tätigen zu können.

Zunächst werden die besonderen Erwartungen verschiedener Autoren, die sich mit der schulinternen Lehrerfortbildung beschäftigen, dargestellt, um anschließend

zu überprüfen, ob diese Erwartungen in der konkreten Fortbildungsmaßnahme zur Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub befriedigt werden konnten.

### **11.1 Die Kernfrage 2:**

***Unterscheiden sich die beiden Fortbildungsstränge Regionale Lehrerfortbildung und SCHILF voneinander?***

***1. Hinsichtlich des Transfererfolges (Detailfrage 3)***

***2. Hinsichtlich der Form und dem Umfang der Kooperation (Detailfrage 4)***

Der schulinternen Lehrerfortbildung wird in der Forschungsliteratur eine tragende, mindestens aber eine bedeutende Rolle im Prozess der Schulentwicklung zugesprochen. Reinhold Miller bringt die hohen Erwartungen unter anderem mit seiner Metaphorik von der „SCHILF-Wanderung“ (Miller 1995) zum Ausdruck. Er vergleicht den Weg zu den erwarteten Effekten auf der Ebene der individuellen Lehrerprofessionalisierung ebenso, wie zu den Entwicklungen auf der Ebene der Organisationsentwicklung mit einer Wanderung durch schwieriges Terrain mit vielen Unwägbarkeiten und Risiken (vgl. Miller 1995, S. 15-17). Gut gewappnet sei diese Wanderung jedoch zu meistern und das Rüstzeug sieht er in der SCHILF gegeben.

Miller erwartet viel von einer schulinternen Lehrerfortbildung:

- „Die Förderung von Demokratisierung; Dezentralisierung und Humanisierung der Schule als Beitrag zur inneren Schulreform,
- die Rückbesinnung auf Werte und Normen, auf Sinnfragen und auf pädagogische Grundgedanken,
- die Erhaltung, Aktualisierung und Verbesserung bereits erreichter Qualifikationen,
- die Reflexion/Verbesserung der Arbeits-, Lehr- und Lernprozesse und eine Veränderung der Unterrichtswirklichkeit,
- die Verbesserung der Kommunikation und Kooperation im Kollegium,

- die praxisbezogene Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule,
  - die Entwicklung eines Bildungs- und Erziehungskonzepts der jeweiligen Schule (pädagogisches Konzept),
  - die Bewältigung schulischer/erzieherischer Schwierigkeiten und Probleme,
  - den konstruktiven Umgang mit Normen und Wertvorstellungen, mit subjektiven Theorien und Alltagsbelastungen,
  - die Koordination von Erziehung und Unterricht,
  - die gezielte Gestaltung eines breitgefächerten Schullebens“
- (Miller 1995, S. 36; Hervorheb. im Original).

Er verweist zwar darauf, dass dieser Erwartungskatalog ein Destillat der seinerzeit publizierten Fachmeinung zur SCHILF darstellt und nicht nur seine eigene Meinung abbildet, doch grundsätzlich stimmt er der Spiegelstrichaufzählung in seinem Buch „Schulinterne Lehrerfortbildung – Der SCHILF-Wegweiser“ zu (Miller 1995).

Auch wenn Heinz Klippert den Begriff SCHILF in seinem Buch „Pädagogische Schulentwicklung“ (Klippert 2008) nicht explizit gebraucht, so ist dennoch offensichtlich, dass er unter „Signale und Unterstützungsmaßnahmen von außen“ (Klippert 2008, S. 48) Fortbildungs- und Trainingsmaßnahmen für das Kollegium einer ganzen Schule (oder größerer Kollegiums-Konglomerate derselben) versteht. Für ihn steht die Veränderung der Unterrichtskultur im Fokus der Organisationsentwicklung. Er geht davon aus, dass sich im Kielwasser einer gemeinschaftlichen Modifikation der Lehr-Lernprozesse an einer Schule die Institution insgesamt auf ein höheres Qualitätsniveau begibt. Den Schlüssel zu diesen Veränderungen sieht er im Erlernen und Anwenden einer elaborierten Unterrichtsmethodik. Im Unterschied zu Reinhold Miller sieht Heinz Klippert die Akteure der Fortbildungsleitung eher als Trainer und Berater und weniger als Referenten. Der Gedanke des längerfristigen Beistandes im Prozess der Entwicklung steht bei ihm zentral. Sein Konzept der „Pädagogischen Schulentwicklung“ (vgl. Klippert 2008) beruht auf innerschulischen Fortbildungs-, Abstimmungs- und Kommunikationsprozessen, also SCHILF-Prozessen im weiteren Sinn.

„Wenn externe Fortbildungsveranstaltungen nur von einzelnen Lehrkräften einer Schule besucht werden, kann dies den Transfer in die schulische Praxis erschweren. Schulnahe oder schulinterne Fortbildung richtet sich dagegen in der Regel an Kollegien oder Kollegengruppen in der Schule und unterliegt insofern dem Transferproblem nicht in ganzer Schärfe“ (Terhart 2000, S. 132). Ewald Terhart spricht mit dieser Aussage nicht nur für sich alleine, vielmehr vertritt er die Meinung der Kultusministerkonferenz in dieser Sache. Die zitierte Aussage ist dem Abschlussbericht der „Gemischten Kommission Lehrerbildung“ der KMK entnommen, für die Terhart als offizielles Sprachorgan zu diesem Zeitpunkt (1999) fungierte. Demnach geht auch die KMK von der vorteilhaften Wirkung der SCHILF hinsichtlich des Umsetzungserfolges von Fortbildungsinhalten in diesem speziellen Fortbildungsmodus aus.

Stefan Seitz geht mit seinen Erwartungen noch einen Schritt weiter und stuft die Wirksamkeit von Regionalen Lehrerfortbildungen als vergleichsweise begrenzt ein: „Hierbei hat sich die bisherige Art der (regionalen wie auch überregionalen) Fortbildung aufgrund differierender einzelschulischer Belange und Nöte als vielfach ungeeignet für eine echte Innovation beim Lehrpersonal erwiesen (...)“ (Seitz 2009, S. 22). Schulinterne Lehrerfortbildung wähnt er gegenüber alternativen Fortbildungsformen als eine überlegene Fortbildungsform. Allerdings begrenzt er diese Gedanken dahingehend, dass für die Durchführung einer SCHILF-Maßnahme bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Diese liegen in

- der grundsätzlichen Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, am Innovationsprozess ihrer Schule teilzunehmen;
  - der Akzeptanz einer gewissen zeitlichen und organisatorischen Mehrbelastung durch eine SCHILF-Maßnahme;
  - der Passgenauigkeit der Fortbildungsangebote zu den Bedürfnissen der Akteure in der konkreten Schule.
- (vgl. Seitz 2009, S. 23)

Sind diese Maßgaben erfüllt, geht Seitz von einer

- weitreichenden Identifikation mit den Fortbildungsinhalten,
- verstärkter Profilierung der Institution und ihrer curricularen Zielsetzung und
- einer größeren Autonomie der Einzelschule im Feld der Schullandschaft aus.

(vgl. Seitz 2009, S. 23)

Gerade der letztgenannte Spiegelstrich erfährt eine besondere Aktualität unter dem Eindruck der Diskussion zur Gemeinschaftsschule.

Sabine Geist begründet die besondere Bedeutung von SCHILF durch die notwendige und kontinuierliche Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität in den Institutionen. Diese könne nicht durch das Fort- und Weiterbildungsbestreben Einzelner geleistet werden. Vielmehr sei es die Arbeit des gesamten Kollegiums einer Schule, die Schul- und Unterrichtskultur zu entwickeln und zu prägen (vgl. Geist 2011, S. 6). Das Besondere in ihrer Vorstellung über schulinterne Fortbildungs- und Entwicklungsbestrebungen ist der Vorgang der Selbstorganisation und der autonomen Entwicklung des Kollegiums. Fast drängt sich beim Lesen ihres Aufsatzes der Vergleich zur Schwarmtheorie der Systemtheorie auf, wie diese zum Beispiel von Andreas Neef (vgl. Neef 2003) beschrieben wird. Die Vision von Geist ist ein sich selbst innovierendes, selbst organisierendes und vernetztes Kollegium, welches dauerhaft an der Fortentwicklung und Qualitätssteigerung der eigenen Schule arbeitet.

### **11.2 Erwartungen an eine SCHILF**

Mit diesen wenigen Beispielen sollte gezeigt werden, in welcher Weise die schulinterne Lehrerfortbildung mit bestimmten Erwartungen, die über diejenigen anderer Fortbildungsformate hinausgehen, verbunden ist. Vergleichsweise stärker sollen SCHILF-Maßnahmen in die Organisations- und Schulentwicklungsprozesse einwirken, um so nachhaltiger sollen ihre potentiellen Effekte sein.

Ein auf der Basis der oben zitierten Publikationen zur SCHILF erstellter und knapp gefasster Erwartungskatalog für schulinterne Lehrerfortbildungen könnte demnach aus den folgenden Positionen bestehen:

SCHILF-Maßnahmen zeichnen sich durch eine höhere Transferleistung aus

SCHILF-Maßnahmen amortisieren (transferieren) sich rascher, da eine große Zahl von Kolleginnen und Kollegen am gleichen Ziel arbeiten

SCHILF-Maßnahmen fördern die Unterrichtsqualität an einer Schule

SCHILF-Maßnahmen steigern die Kooperationsbereitschaft in einem Kollegium und zwischen dem Kollegium und der Schulleitung

SCHILF-Maßnahmen fördern die Arbeitszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer an einer Schule, da ihre Bedürfnisse nach konkreter Hilfe und Unterstützung befriedigt werden

Alle am Schulleben Beteiligten erfahren durch die SCHILF-Maßnahmen ein Gefühl der Autonomie. Dieses stellt sich dadurch ein, dass die Institution starre und kollektive Vorgaben hinter sich lässt und konkrete Angebote für konkrete Probleme und Entwicklungsvorhaben erhält

(Tabelle 39: Erwartungen an eine SCHILF)

Im Folgenden soll erforscht werden, inwiefern der im Rahmen dieser Forschungsarbeit durchgeführte SCHILF-Strang diesen Erwartungen entspricht und ob sich die Transfererfolge im Vergleich zu den Ergebnissen aus der Regionalen Lehrerfortbildung zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub unterscheiden.

### **11.3 Kann die SCHILF die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen?**

Um empirische Ergebnisse zu generieren, werden die zuvor für die Klärung der Forschungsfragen 1 und 2 erarbeiteten Ergebnisse neu zusammengestellt und weitere, ergänzende Analysen durchgeführt. Als Datenbasis stehen wiederum die Leitfadeninterviews, die Fortbildungslogbücher und die im Rahmen der vierten Praxisphase vorgestellten Kleingruppenprojekten zur Verfügung.

Später sollen auch Beobachtungen und Effekte an- und besprochen werden, die nicht durch qualifizierte Daten belegt werden können, die mir aber als Konglomerat von Informationen der unterschiedlichsten Art zugänglich wurden und die mir weitreichende Einblicke in die sozialen und zwischenmenschlichen Bewertungs- und Handlungsbegründungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beider Fortbildungsstränge ermöglichten.

Zunächst führt die Suche nach Antworten zurück zur Detailfrage 1: *Kann den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die komplexe Theoriestruktur des Kleingruppenprojektmodells durch das Fortbildungskonzept erfolgreich vermittelt werden?*

### 11.3.1 Die Daten aus den Leitfadeninterviews

Mit Hilfe der Itemgruppe 2 soll erfasst werden, welche subjektiven Bedeutungen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einzelnen Fortbildungsinhalten beimessen. Sie erfüllten dies, in dem sie den Themen eine Schulnote zuwiesen. Das Spektrum der Notenvergabe für den Fortbildungsbereich *Projekttheorie und Projektdurchführung* bewegte sich dabei von der Schulnote 1 (maximale Zustimmung) bis zur Schulnote 5 (geringe bis keine Zustimmung), dabei konnten auch halbe Noten vergeben werden. Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommentierten die Notenvergabe, andere wiederum verzichteten auf diese Option und stellten die Note absolut. Die Kommentare wurden bereits bei der Klärung der ersten Forschungsfrage zitiert. Sie können keine Hinweise zur Klärung der Kernfrage 2 beitragen. Die folgende Tabelle schlüsselt nun die Notenvergabe nach dem jeweiligen Fortbildungsstrang auf:

Fortbildungsstrang	Schulnoten zur Projekttheorie und Projektdurchführung								
	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
<b>SCHILF (7)</b>	4	-	3	-	-	-	-	-	-
<b>Regionale Fortbildung (11)</b>	5	2	3	-	-	-	-	-	1

(Tabelle 40: Zustimmung der beiden Fortbildungsstränge zur Projekttheorie)

Die Auswertung ergibt bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der SCHILF mit einem arithmetischen Durchschnittswert von 1,43 einen höheren Zustimmungsgrad zur Projektkonzeption als im Vergleich zur Regionalen Fortbildung, mit einem Durchschnittswert von 1,73. Rechnet man die Schulnote 5 als einen ausreißenden Wert bei der Regionalen Fortbildung aus dem Szenario heraus, liegen beide Fortbildungen fast deckungsgleich mit 1,43 (SCHILF) und 1,4 (Regionale Fortbildung) beieinander.

Bei der Bearbeitung der ersten Kernfrage wurde mit Hilfe der Itemgruppe 4 versucht, die Wertungen aus der Itemgruppe 2 zu validieren. Damit sollte herausgefunden werden, ob die Notenvergabe einer reflektierten Grundlage entsprach, ob sie intuitiv (ad hoc) vorgenommen wurde oder ob sie Störungen, wie beispielsweise dem Versuchsleitereffekt, unterlag. An dieser Stelle soll nun überprüft werden, ob sich das Antwortverhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der beiden Fortbildungsstränge gleicht, nur leicht voneinander abweicht oder ob die Itemgruppen 2 und 4 divergierende Tendenzen zeigen. Als indifferent wurden Datensätze dann gewertet, wenn in der Ratingkonferenz keine Einigkeit darüber erzielt werden konnte, in welchem Verhältnis die beiden Itemgruppen zueinander stehen. Im Bezug auf die SCHILF war das für einen Datensatz, für die Regionale Fortbildung war das bei zwei Datensätzen der Fall.

Fortbildungsstrang	Itemgruppe 2 und 4 validieren sich	Itemgruppe 2 und 4 validieren sich nicht	Indifferente Aussage	positiver Tenor in Itemgruppe 4	kritischer Tenor in Itemgruppe 4
<b>SCHILF (7)</b>	4	2	1	4	2
<b>Regionale Fortbildung (11)</b>	6	3	2	3	6

(Tabelle 41: Validierung der Zustimmungswerte)

Vergleicht man die Daten der Tabelle in Punkto Übereinstimmung der einzelnen Itemgruppen, dann schneidet die SCHILF mit einem Übereinstimmungsgrad von gerundet 57% knapp besser ab als die Regionale Fortbildung mit einer Übereinstimmung der beiden Itemgruppen von 55%. Hinsichtlich der subjektiven Zustimmung zur Projekttheorie und der Erprobung im Rahmen der Fortbildung ergibt sich hingegen ein deutlicher Unterschied zwischen beiden Fortbildungssträngen. Rund 57% der Teilnehmerinnen und Teilnehmern der SCHILF stehen der Projekttheorie positiv oder sehr positiv gegenüber. Bei der Regionalen Fortbildung trifft dies nur für 27% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu. Dort überwiegen die kritischen Stimmen und die Bedenken hinsichtlich der Umsetzung in den Unterrichtsalltag.



### 11.3.2 Die Daten aus den Fortbildungslogbüchern

Wie für die Klärung der ersten Forschungsfrage sollen auch für die dritte Forschungsfrage die Fortbildungslogbücher analysiert werden. Mit ihrer Hilfe wird der Frage nachgespürt, ob beide Fortbildungsstränge Unterschiede in der Vermittlung der Projekttheorie und ihrer Erprobung aufweisen. Die Fortbildungslogbücher wurden bis einschließlich der dritten Praxisphase von einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern geführt. In der vierten Praxisphase wurden sie durch das Vorstellen konkreter Kleingruppenprojekte ersetzt. Gerade die dritte Praxisphase, die unter dem Zeichen der Erprobung von Stufe 2, Weg 3 (Lernen am Modell) stand, ist bedeutsam für die Einschätzung der konzepttreuen Umsetzung der Projekttheorie und ihrer Implikationen. Eine solche stellt beispielsweise die Methode des lauten Denkens dar, ein Kernstück der PROGRESS-Methode.

Fortbildungsstrang	uneingeschränkt konform Stufe 2, Weg 3	teilweise konform Stufe 2, Weg 3	nicht konform Stufe 2, Weg 3
<b>SCHILF</b>	-	2	2
<b>Regionale Fortbildung</b>	2	-	3

(Tabelle 42: Daten aus den Fortbildungslogbüchern)

Eine klare Aussage zur konzepttreuen Realisation der Stufe 2, Weg 3 der PROGRESS-Methode, aufgesplittet in die beiden Fortbildungsstränge, erscheint aufgrund der dünnen Datenlage fragwürdig. Allenfalls dient diese Analyse einer möglichen Trendverstärkung, die aufgrund anderer Daten erkannt werden kann. Sicher sind die Daten keine Grundlagen für den Einsatz eines statistischen Instruments; ein solches würde eine vermeintliche Aussagesicherheit anbieten, wo keine ist. Und dennoch zeigt die Zusammenstellung, dass beide Fortbildungsmodi diesen Bereich der Konzeption nicht befriedigend zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern transportieren konnten. Beide Gruppen hatten ihre Mühe mit der Internalisierung dieses spezifischen Fortbildungsbereiches und seiner Umsetzung (Stufe 2, Weg 3).

### 11.3.3 Die Kleingruppenprojekte

Schließlich sollen nun die vorgestellten Kleingruppenprojekte, die im Verlauf der vierten Praxisphase in den Schulen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durchgeführt wurden, zur Klärung der Detailfrage 3 herangezogen werden. Wie auch zuvor, muss an dieser Stelle die Aussagekraft der Datenanalyse eingeschränkt werden. Aufgrund der geringen Fallzahlen, die sich durch die Aufsplittung in die beiden Fortbildungsstränge weiter reduzieren, ist eine isolierte und stichhaltige Gegenüberstellung der beiden Fortbildungsstränge nicht sinnvoll. Wiederum ist durch die Datenlage lediglich eine Trendverstärkung ableitbar.

Aus den Kreisen der Regionalen Lehrerfortbildung wurden insgesamt fünf Kleingruppenprojekte, von Seiten der SCHILF wurden drei Kleingruppenprojekte nach Traub vorgestellt.

Eine Teilnehmerin, ein Teilnehmer der SCHILF stellten vollständig und ein weiterer Teilnehmer fast vollständig konzepttreu umgesetzte Projekte vor. Im Kreise der Regionalen Fortbildung war dies ein Mal der Fall. Alle anderen Kleingruppenprojekte zeigten bereits größere Abweichungen von der Konzeption.

Beobachtungs-kriterium	1201	1104	1208	1106	1204	2206	2201	2102
Themenfindung	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
In Teilthemen untergliedert	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Gelenkstellen	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✓
Überwachung der Gelenkstellen	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✓
Gruppenpuzzle	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Gesamtergebnis	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
Reflexion	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✗

(Tabelle 43: Übersichtstabelle zur Praxisphase zwei)

In der Gesamtschau der Daten aus den Leitfadeninterviews, den Fortbildungslogbüchern und den vorgestellten Kleingruppenprojekten entsteht der (nicht stark fundierte) Eindruck, dass die konzepttreue Umsetzung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub in der SCHILF tendenziell besser gelang, als in der Regionalen Lehrerfortbildung. Die geringen Fallzahlen lassen keine nachdrücklichere Aussage zu und dennoch kann von einem Trend gesprochen werden. Dieser Trend würde sodann auch den ersten Punkt im oben beschriebenen Erwartungskatalog an SCHILF-Maßnahmen bestätigen. Bleibt nun zu prüfen, inwiefern die folgenden Punkte durch diese Untersuchung gestützt werden können.

#### 11.3.4 Die Besonderheiten der SCHILF

Der oben stehende Katalog zählt eine Reihe von Erwartungen auf, die regelmäßig in Verbindung mit der Durchführung von SCHILF-Maßnahmen genannt werden. Beispielsweise würde die Vernetzung der Kolleginnen und Kollegen untereinander und die Kooperationsbereitschaft durch den SCHILF-Modus im Kollegium zunehmen. Ebenso entstünde durch SCHILF eine größere Arbeitszufriedenheit bei den Lehrerinnen und Lehrern, da diese effizienter und nachhaltiger kommunizieren würden und sich das Gefühl von Autonomie einstellte.

##### Kooperationsbereitschaft

Mit dem Leitfadeninterview wurden auch Erfahrungen und Einstellungen rund um das Thema social support erfasst. Mit den Fragen der Itemgruppen 16, 17 und 18 sollte der Versuch unternommen werden, die Zusammenarbeit sowohl im Tandem, als auch in der KOPING-Gruppe zu erfassen und für eine Analyse aufzuschließen.

Die folgenden Items 17a bis 17h sollen helfen, die Zusammenarbeit mit der Tandempartnerin, dem Tandempartner zu eruieren. Zunächst werden die einzelnen Items vor- und dann in der tabellarischen Übersicht zur Auswertung zusammengestellt:

<b>Item 17a</b>	Meine Tandempartnerin/Tandempartner half mir bei der Planung von Unterricht
-----------------	---

<b>Item 17b</b>	Meine Tandempartnerin/Tandempartner half mir mit der Besprechung von Problemen
-----------------	--

<b>Item 17c</b>	Meine Tandempartnerin/Tandempartner half mir bei der Reflexion von Unterricht
<b>Item 17d</b>	Meine Tandempartnerin/Tandempartner half mir bei der Lösung von organisatorischen Fragen
<b>Item 17e</b>	Meine Tandempartnerin/Tandempartner half mir bei emotionalen Problemen wie Frust, Nervosität, Lampenfieber usw.
<b>Item 17f</b>	Meine Tandempartnerin/Tandempartner bewirkte, dass ich konsequenter plante
<b>Item 17g</b>	Meine Tandempartnerin/Tandempartner gab mir konstruktive Rückmeldungen
<b>Item 17h</b>	Ohne meine Tandempartnerin/Tandempartner hätte ich weniger umgesetzt

(Tabelle 44: Vorstellung der Itemgruppe 17)

Als Antwort sollte bei den Items 17a bis 17e die Quantität mit ja, nein und wenig angegeben werden. Dazu konnten jederzeit weitere Kommentare oder Einlassungen hinzugefügt werden. Von dieser Möglichkeit machten die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner regelmäßig gebrauch um ihre Entscheidungen zu begründen. Bei den Items 17f bis 17h sollten Schulnoten vergeben werden.

Teilnehmerin/Teilnehmer SCHILF							
Item	2105	2207	2206	2201	2103	2102	2204
<b>17a</b>	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Wenig
<b>17b</b>	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	wenig	Ja
<b>17c</b>	wenig	Ja	Ja	Nein	wenig	wenig	Wenig
<b>17d</b>	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	wenig	Nein
<b>17e</b>	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja
<b>17f</b>	3	2	2	3	3	3	4
<b>17g</b>	2	1	5	3	2,5	2	2
<b>17h</b>	4	2	2	5	4	3	2
<b>Bewertung der gesamten Zusammenarbeit durch die Teilnehmerin/Teilnehmer</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2,5</b>	<b>2,5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

(Tabelle 45: Ergebnisse aus der Itemgruppe 17)

Die oben stehende Tabelle wird nun weiter zusammengefasst und für eine konkrete Aussageleistung vorbereitet:

Item 17a	<b>2 Teilnehmerinnen, 2 Teilnehmer sagen ja, ...</b>	... meine Tandempartne- rin/Tandempartner half mir bei der Pla- nung von Unterricht	<b>1 Teilnehmerin, 1 Teilnehmer sagt nein, 1 Teilnehmer sagt wenig</b>
Item 17b	<b>1 Teilnehmerin, 2 Teilnehmer sagen ja, ...</b>	... meine Tandempartne- rin/Tandempartner half mir mit der Be- sprechung von Problemen	<b>2 Teilnehmerinnen, 1 Teilnehmer sagen nein, 1 Teilnehmer sagt wenig</b>
Item 17c	<b>2 Teilnehmer sa- gen ja, ...</b>	... meine Tandempartne- rin/Tandempartner half mir bei der Refle- xion von Unterricht	<b>1 Teilnehmer sagt nein, 3 Teilnehmer, 1 Teilnehmerin sagen wenig</b>
Item 17d	-	... meine Tandempartne- rin/Tandempartner half mir bei der Lö- sung von organisatorischen Fragen	<b>2 Teilnehmerinnen, 4 Teilnehmer sagen nein, 1 Teilnehmerin sagt wenig</b>
Item 17e	<b>1 Teilnehmerin, 1 Teilnehmer sagen ja, ...</b>	... meine Tandempartne- rin/Tandempartner half mir bei emotiona- len Problemen wie Frust, Nervosität, Lampenfieber usw.	<b>2 Teilnehmerinnen, 3 Teilnehmer sagen nein</b>
Item 17f	⊖ 2,9	Meine Tandempartnerin/Tandempartner bewirkte, dass ich konsequenter plante	
Item 17g	⊖ 2,5	Meine Tandempartnerin/Tandempartner gab mir konstruktive Rückmeldungen	
Item 17h	⊖ 3,1	Ohne meine Tandempartne- rin/Tandempartner hätte ich weniger umgesetzt	
	⊖ 2,9	<b>Bewertung der gesamten Zusammen- arbeit durch die Teilnehmerin/ Teil- nehmer</b>	

(Tabelle 46: Zusammenfassung der Itemgruppe 17 der SCHILF)

In der anschließenden Tabelle sind die Daten der Regionalen Fortbildung analog aufgearbeitet:

Teilnehmerin/Teilnehmer Regionale Fortbildung											
Item	1107	1108	1104	1201	1106	1208	1101	1102	1105	1204	1103
17a	-	ja	nein	wenig	-	ja	ja	ja	nein	ja	nein
17b	-	nein	ja	wenig	-	ja	ja	ja	ja	ja	ja
17c	-	ja	ja	wenig	-	ja	ja	ja	ja	ja	nein
17d	-	ja	ja	nein	-	ja	ja	nein	nein	nein	nein
17e	-	nein	nein	wenig	-	ja	wenig	nein	ja	nein	nein
17f	-	3	1	2,5	-	2	2	3	2	6	6
17g	-	2	1	2	-	2	1	1	1	1	3
17h	-	4	1	4	-	2	1	3	1	6	6
Bewertung der gesamten Zusammenarbeit durch die Teilnehmerin/Teilnehmer	-	3	2	2	-	2	2	2	3	2,5	5

(Tabelle 47: Ergebnisse der Itemgruppe 17 der Regionalen Lehrerfortbildung)

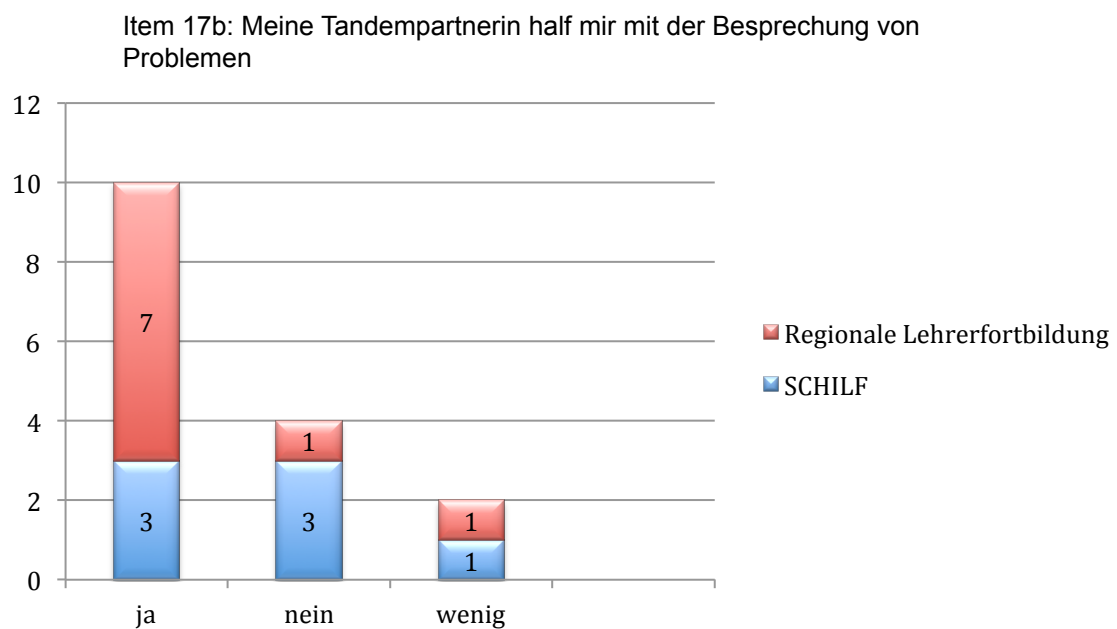
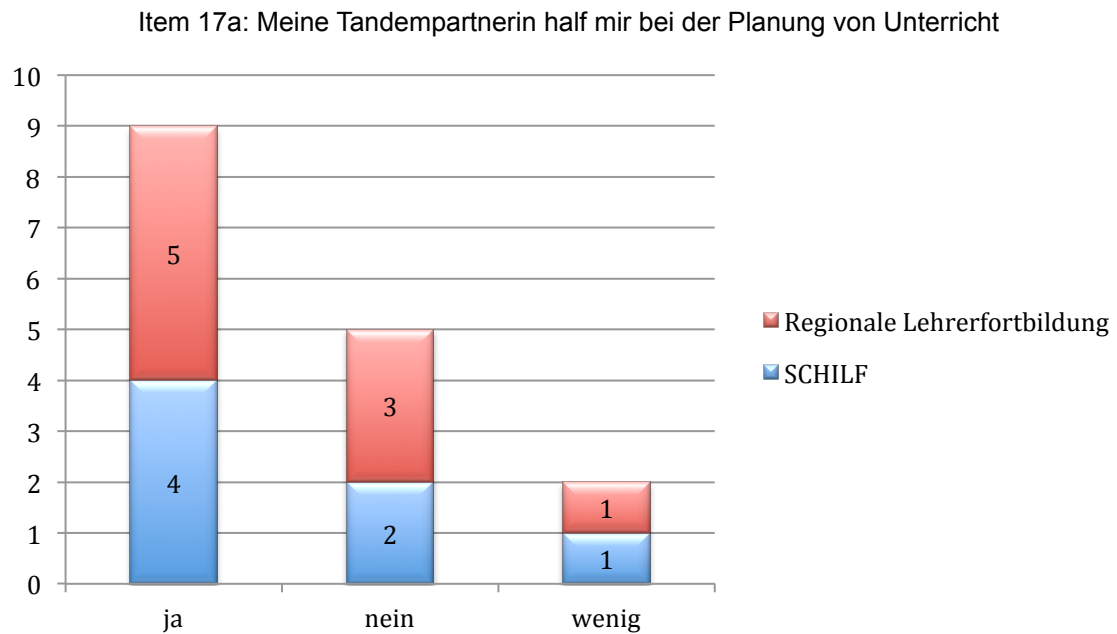
Die beiden Teilnehmerinnen 1107 und 1106 arbeiteten zu Beginn der Fortbildung zusammen. Mit Wirkung vom 31. Dezember 2012 wurde die Kollegin 1106 dann aber an einen anderen und weit entfernten Schulstandort versetzt. Danach war die Zusammenarbeit des Tandems aus organisatorischen Gründen nicht mehr möglich. Bei der Teilnehmerin 1103 war bereits zum Beginn der Fortbildung klar, dass sie keine Tandempartnerin, keinen Tandempartner an ihrer Schule haben wird; ihr Schulstandort liegt außerhalb des ursprünglich geplanten Fortbildungsraumes. Dennoch wurde sie aus triftigen Gründen zu dieser Lehrerfortbildung zugelassen. Beide Lehrerinnen, 1106 und 1103, konnten aber alle notwendigen Fortbildungsveranstaltungen besuchen und hatten außer bei einigen Komponenten des social supports keine weiteren Nachteile.

Wie bereits für die Daten der SCHILF-Maßnahme dargestellt, wird nun auch die Datensammlung für die Regionale Lehrerfortbildung weiter gebündelt und in die folgende Form überführt:

Item 17a	<b>3 Teilnehmerinnen, 2 Teilnehmer sagen ja, ...</b>	... meine Tandempartnerin/ Tandempartner half mir bei der Planung von Unterricht	<b>3 Teilnehmerinnen sagen nein, 1 Teilnehmer sagt wenig</b>
Item 17b	<b>5 Teilnehmerinnen, 2 Teilnehmer sagen ja, ...</b>	... meine Tandempartnerin/ Tandempartner half mir mit der Besprechung von Problemen	<b>1 Teilnehmerin sagt nein, 1 Teilnehmer sagt wenig</b>
Item 17c	<b>5 Teilnehmerinnen, 2 Teilnehmer sagen ja, ...</b>	... meine Tandempartnerin/ Tandempartner half mir bei der Reflexion von Unterricht	<b>1 Teilnehmerin sagt nein, 1 Teilnehmer sagt wenig</b>
Item 17d	<b>3 Teilnehmerinnen, 1 Teilnehmer sagen ja ...</b>	... meine Tandempartnerin/ Tandempartner half mir bei der Lösung von organisatorischen Fragen	<b>3 Teilnehmerinnen, 2 Teilnehmer sagen nein,</b>
Item 17e	<b>1 Teilnehmerin, 1 Teilnehmer sagen ja ...</b>	... meine Tandempartnerin/ Tandempartner half mir bei emotionalen Problemen wie Frust, Nervosität, Lampenfieber usw.	<b>4 Teilnehmerinnen, 1 Teilnehmer sagen nein, 1 Teilnehmerin und 1 Teilnehmer sagen wenig</b>
Item 17f	⊖ 3,1	Meine Tandempartnerin/Tandempartner bewirkte, dass ich konsequenter plante	
Item 17g	⊖ 1,6	Meine Tandempartnerin/Tandempartner gab mir konstruktive Rückmeldungen	
Item 17h	⊖ 3,1	Ohne meine Tandempartnerin/ Tandempartner hätte ich weniger umgesetzt	
	⊖ 2,6	<b>Bewertung der gesamten Zusammenarbeit durch die Teilnehmerin/ Teilnehmer</b>	

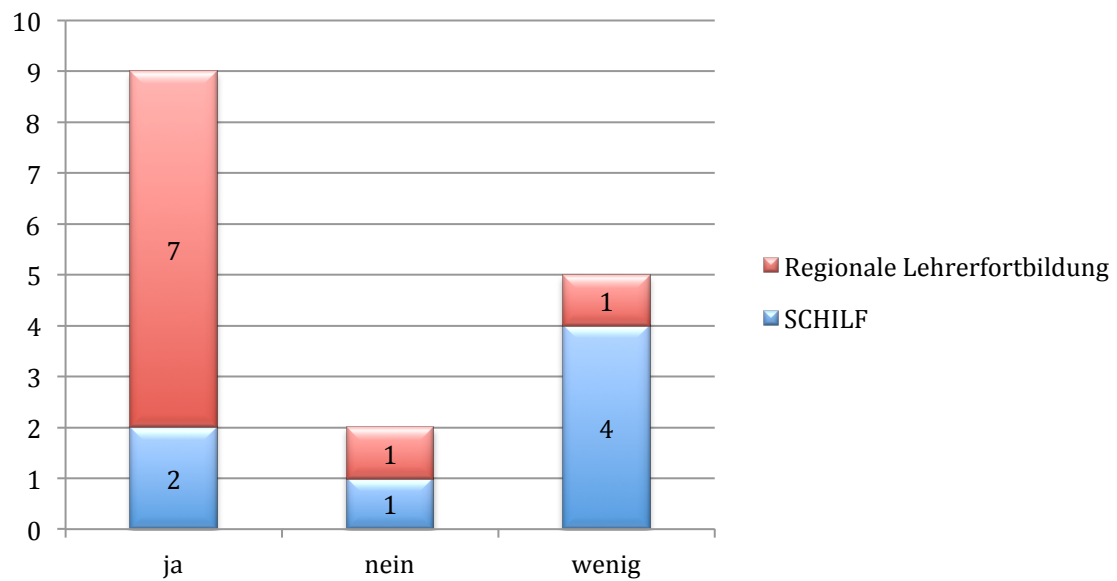
(Tabelle 48: Zusammenfassung der Itemgruppe 17 der Regionalen Lehrerfortbildung)

Mit den folgenden Diagrammen können die beiden Fortbildungsstränge abschließend verglichen werden:

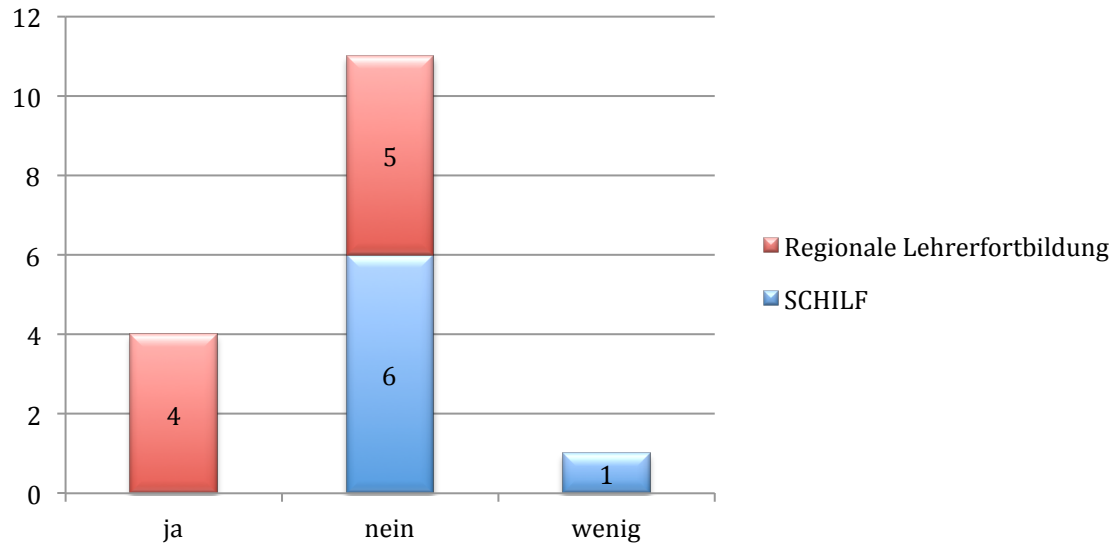


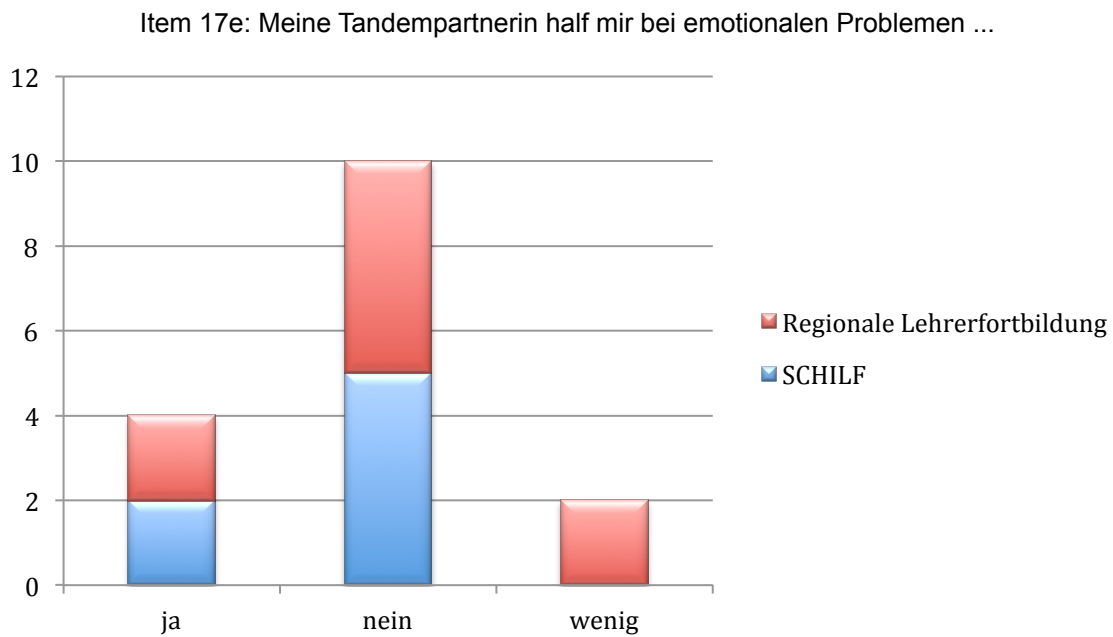


Item 17c: Meine Tandempartnerin half mir bei der Reflexion von Unterricht



Item 17d: Meine Tandempartnerin half mir mit der Lösung von organisatorischen Problemen





(Grafiken 6-10: Gegenüberstellung der Ergebnisse aus der Itemgruppe 17)

Die Gegenüberstellung zeigt deutlich, dass die Bereitschaft zu kooperieren im Teilnehmerkreis der SCHILF leicht hinter den Werten der Regionalen Lehrerfortbildung zurück bleibt. Interessanter als der reine Zahlenvergleich zwischen den beiden Fortbildungssträngen erscheint jedoch der Abgleich zwischen den von einer SCHILF erwarteten Effekten und den hier vorgefundenen Fakten. Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer SCHILF kooperieren mit ihrer Tandempartnerin, ihrem Tandempartner nach den vorgefundenen Daten nicht intensiver als die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Regionalen Lehrerfortbildung. Genau diese Erwartung (dass sie es tun) kann aber aus dem oben angeführten und auf der Basis der einschlägigen Forschungsliteratur zu diesem Fortbildungstypus erarbeiteten Erwartungskatalog abgeleitet werden. Sie tun dies weder in den Bereichen der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsreflexion, noch im Bereich der organisatorischen oder emotionalen Unterstützung. Gerade im Bereich der Unterrichtsreflexion und bei der Lösung von unterrichtsbezogenen Problemen zeigen die Daten der SCHILF deutlich schwächere Werte im Kooperationsverhalten von Tandempartnern an, als im Vergleich zur Regionalen Lehrerfortbildung.

Während die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Regionalen Lehrerfortbildung teilweise größere räumliche Distanzen überwinden und organisatorische Belange aufwändig abstimmen müssen, um zu einer KOPING-Sitzung zusammenzukom-

men, sollten KOPING-Gruppen an einer Einzelschule ihre Treffen vergleichsweise einfach koordinieren können. Treffen sich also KOPING-Gruppen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer SCHILF häufiger? Sind ihre Treffen produktiver als die einer anderen Fortbildungsform? Den Antworten auf diese Fragen ist der nächste Analyseabschnitt gewidmet.

### 11.3.5 Der Vergleich der Kooperationsbereitschaft

Mit der Itemgruppe 18a bis 18b des Leitfadeninterviews wird die Anzahl der jeweiligen KOPING-Treffen, die Einstellung zu KOPING allgemein und die subjektive Bewertung der KOPING-Arbeit erforscht. Vorweg soll an dieser Stelle bereits auf die nicht unerheblichen Probleme und Widerstände gegen diese Form des social supports hingewiesen werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beider Fortbildungsstränge gaben im laufenden Prozess der Fortbildung immer wieder an, dass ihnen die Organisation und die Durchführung der KOPING-Treffen nahezu unmöglich erschien. Sie führten zur Begründung die grundsätzlich hohe zeitliche Belastung durch den Arbeitsalltag in der Schule und die Schwierigkeiten bei der Koordination der notwendigen Zeitfenster für die Treffen an. So wurden von insgesamt drei fest eingeplanten Treffen der Teilnehmerinnen und Teilnehmern der SCHILF nur ein einziges Treffen durchgeführt. Zwei informellen Einzelaussagen zufolge, wurde dieses KOPING-Treffen im großen Rahmen durchgeführt. Das heißt, es trafen sich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der SCHILF in *einer* Großgruppe zu dieser Arbeitssitzung.

Zunächst werden die Items der Itemgruppe 18 kurz vorgestellt. Anschließend folgen die bedeutsamsten Einlassungen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner zu den Fragen und schließlich wird der Aussagekern stark komprimiert und in einer tabellarischen Übersicht zusammengestellt.

**Item 18b** Sind KOPING-Treffen sinnvoll?

**Item 18c** Waren diese Treffen für sie ... ein guter und effektiver Austausch unter professionellen Kollegen?

**Item 18d** Gab es für sie einen guten Ertrag im Verhältnis zum Zeitaufwand?

Item 18e	War KOPING für sie ein guter Platz, um einmal über Probleme zu sprechen?
Item 18f	Fühlten sie sich wohl oder hatten sie kein gutes Arbeitsklima?
Item 18g	Stand dem Zeitaufwand ein Nutzen gegenüber oder hatten sie keinen Nutzen von der KOPING-Arbeit?

(Tabelle 49: Vorstellung der Itemgruppe 18)

Der SCHILF-Teilnehmer 2204 gibt an, das KOPING-Treffen als „absolut schön“ empfunden zu haben. Ebenso fand seiner Ansicht nach ein effektiver Austausch unter professionellen Kollegen statt, welcher ein guter Ertrag im Vergleich zum eingebrachten Zeiteinsatz darstellte. 2204 signalisiert demnach in der Itemgruppe 18 volle Zustimmung zur KOPING-Architektur. Seine Antworten bei Item 20e *wo lag für sie der größte Gewinn im Besuch der Fortbildung? Im Austausch mit anderen?* und bei 20g *... im social support* lassen jedoch Zweifel an seinen Aussagen aufkommen. „Ne, jetzt nicht so“ antwortet er auf die Frage nach dem Gewinn im Austausch mit anderen und „Nein, sicher nicht“ antwortet er auf die Frage, ob der social support für ihn ein Gewinn war. Seine Aussagen auf zeitlich und thematisch getrennte Fragen, beziehungsweise Nachfragen, sind in keiner Hinsicht kongruent.

Die Teilnehmerin der SCHILF-Maßnahme 2103 gibt auf die Frage nach der Sinnhaftigkeit der KOPING-Treffen (Item 18b) an: „Ich glaube, das kommt darauf an, ob man dieselben Fächer unterrichtet. Dann bestimmt. Dann kann man sehr voneinander profitieren. Dann macht das Sinn. Aber wenn man da keine Berührungspunkte hat, dann ist das eher ein Kaffeeklatsch“. Den guten und effektiven Austausch unter professionellen Kollegen sieht sie durchaus gegeben. Angesprochen auf ihre Einschätzung zur Kosten-Nutzen-Relation (Item 18d) antwortet sie: „Das glaube ich jetzt eher nicht. Hätten wir uns nicht getroffen, dann wäre das nicht besser oder schlechter gewesen“. Diese Aussage deckt sich mit ihrer Antwort auf Item 20g (hatten sie einen Gewinn aus dem social support?): „Nein“. Auch eine gesteigerte Verbindlichkeit beim social support (Item 2021e) lehnt sie ab: „Nö, das bräuchte ich jetzt nicht“.

Fast identisch fällt die Antwort von 2201 auf die Frage nach der Sinnhaftigkeit von KOPING-Treffen aus: „Ja, aber nur unter Kollegen mit denselben Fächern und wahrscheinlich auch derselben Schule. Da macht das sicher Sinn. Ansonsten ist

der Aufwand zu groß und der Nutzen ist verhältnismäßig gering“. Den Austausch unter professionellen Kollegen sieht er zwar gegeben, aber auch er zweifelt am Ertrag der für KOPING-Treffen aufgewendeten Zeit: „Das sehe ich nicht so“. Auf die Frage, wo der größte Gewinn im Besuch der Fortbildung für ihn lag, antwortet er auf das Stichwort *im social support*? „Nein, bestimmt nicht!“.

2206 bewertet die KOPING-Treffen als eine sinnvolle Maßnahme und deutet aber gleichzeitig an, dass der Grundstein zur professionellen Kooperation früh in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gelegt werden sollte: „Ja, das sind sie auf jeden Fall. Aber sie müssen viel früher in der Lehrerausbildung eingeführt und sozialisiert werden. Dann sind sie Routinen und effektiv, dann gibt’s die Chance ein Netzwerk aufzubauen“. Grundsätzlich scheint er der Arbeit in der Tandemstruktur mehr Effizienz zuzutrauen: „Ich glaube ehrlich gesagt, das Tandem ist effektiver“.

Auch bei Teilnehmer 2206 sollen die Fragen in der Itemgruppe 20 noch einmal zur Validierung seiner Antworten herangezogen werden. Auf die Frage, ob er durch den social support für sich einen Gewinn hinsichtlich der Fortbildung erkenne, gab er an: „das jetzt weniger“. Ob er sich mehr Verbindlichkeit im social support gewünscht hätte, lautet eine weitere Frage. „Ich glaube so eine Art genauer Trainingsplan wäre sicher sinnvoll. Das würde mehr Verbindlichkeit schaffen. Ansonsten muss man mit Druck bei Lehrern immer aufpassen“.

In der ersten Antwort von Teilnehmer 2207 ist der Wunsch zu erkennen, jenseits des eigenen Kollegiums zu kooperieren. Ausdrücklich wünscht er sich den Austausch außerhalb seines Kollegenkreises an der Schule: „Ich hätte mich gerne öfter mit der anderen Fortbildung getroffen (Regionale Lehrerfortbildung, sw). Oft waren unsere Gespräche eben Pausengespräche“. Die Frage, ob das durchgeführte KOPING-Treffen aus seiner Sicht einen guten Ertrag im Verhältnis zur eingesetzten Zeit erbrachte, kommentiert er folgendermaßen: „Ich weiß nicht“. Später ergänzt er: „Ich hätte gerne mehr Verbindlichkeit und Engagement erlebt“.

Auch die SCHILF-Teilnehmerin 2105 hätte sich eher den Austausch in einem Rahmen jenseits ihrer eigenen Kolleginnen und Kollegen gewünscht. Außerdem scheint sie eine eigene Vorstellung von der KOPING-Arbeit zu besitzen, die einem reinen Informationsaustausch nahe kommt: „Also wir reden ja im Kollegium eh viel über die Schüler. Da wäre es vielleicht sinnvoller gewesen, wenn wir uns mit den anderen getroffen hätten“. Auf die Frage, ob sie die Kolleginnen und Kollegen aus

der Regionalen Lehrerfortbildung meine, erwidert sie: „Ja genau. Dann hätten wir neue Standpunkte erfahren“. Auch bei ihr sieht die Ertragseinschätzung im Verhältnis zum notwendigen Aufwand eher negativ aus. Auf die Frage, ob sie für sich einen Gewinn aus dem social support gezogen habe (Item 20g), antwortet sie mit einem knappen „Nein“. Und auch einen verbindlicheren social support (Item 21e) lehnt sie eher ab: „Eher nicht. Das wirkt sonst so ein bisschen wie am Gängelband. Wir sind ja alles erwachsene Leute“.

Wichtige Hinweise zum Ablauf des einzigen KOPING-Treffens lieferte die Teilnehmerin 2102: „Also wir haben uns ein Mal ganz am Anfang getroffen und wir haben wenig Sinnvolles gesprochen“. Weiter berichtet sie auf die Frage, ob sie dieses Treffen als einen effektiven Austausch unter professionellen Kolleginnen und Kollegen empfunden habe: „Na ja, es war gut, sich einmal zusammengesetzt zu haben. Und es war gut, sich einmal über Unterrichtsprobleme auszutauschen. Und es wäre sicher gut gewesen, wenn alle vorbereitet gewesen wären und Unterrichtsbeispiele zum Besprechen dabei gehabt hätten“. Auf die Frage, ob sie einen Gewinn in der Fortbildung durch den social support für sich erkenne, sagte sie: „Nein, klares Nein“. Für eine Fortführung der Fortbildung gibt sie für den Bereich des social supports und seiner Verbindlichkeit in der Durchführung an: „Das wäre schon sinnvoll. Das muss aber der Leiter einfordern, das kommt nicht von alleine“.

Die folgende Tabelle fasst die Aussagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der SCHILF-Maßnahme schlagwortartig zusammen:

Teilnehmerin/Teilnehmer der SCHILF							
Item	2105	2207	2206	2101	2103	2102	2204
<b>18b</b>	Weniger sinnvoll	So nicht sinnvoll, nur in der Fachschaft	Ja, aber sie müssen in der Ausbildung angebahnt werden	Ja, aber besser in der Fachschaft	Ja, in der Fachschaft	Wenig sinnvolles Gespräch	„War schön“
<b>18c</b>	War ein guter Austausch	War ein guter Austausch	Weniger, ist im Tandem viel besser möglich	War ein guter Austausch	War ein guter Austausch	Weniger	War ein guter Austausch
<b>18d</b>	Kein guter Ertrag	Kein guter Ertrag	War guter Ertrag	Kein guter Ertrag	Kein guter Ertrag	Weniger	War guter Ertrag
<b>18e</b>	ja	Nein, gerade hier soll das nicht sein	-	Nein	Nein, soll hier gerade nicht sein	-	Ja
<b>18f</b>	War gutes Klima	War gutes Klima; sollte verbindlicher sein	Sollte verbindlicher sein	War gutes Klima; sollte verbindlicher sein	War gutes Klima	-	-
<b>18g</b>	Nutzen war da	Nutzen war da; mehr Verbindlichkeit	Nutzen war da	-	Nutzen war da	Mehr Verbindlichkeit	-

(Tabelle 50: Zusammenfassung der Itemgruppe 18 der SCHILF)

Bei ausnahmslos allen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern der SCHILF ist das inkongruente Aussageverhalten in den Itemgruppen 18 und 20, beziehungsweise 21 festzustellen. Auf die direkte Frage nach dem Sinn und dem Nutzen von KOPING-Arbeit und KOPING-Treffen fallen die Antworten tendenziell zustimmend und bejahend aus. Im (zeitlich) späteren Verlauf des Interviews (Itemgruppe 20 und 21) und leicht maskiert durch einrahmende und themenfremde Fragestellungen fehlt jegliche Zustimmung zu KOPING im Antwortspektrum. Im Gegenteil, die Ablehnung wird durch das knappe Antwortverhalten einiger Akteure regelrecht verstärkt: „Nein, klares Nein“ (2102) oder „Nein, bestimmt nicht“ (2101).

Den Daten der SCHILF-Maßnahme werden nun in analoger Weise die Daten der Regionalen Lehrerfortbildung gegenübergestellt. Begonnen wird wieder mit der Darstellung einiger Aussagen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die dann stark komprimiert in einer Tabelle zusammengestellt werden.

Die KOPING-Gruppe der Teilnehmerin 1107 hat sich ein Mal getroffen. Durch dieses eine Treffen kam sie für sich zu der Erkenntnis, dass KOPING-Treffen prinzipiell sinnvoll sind: „Ja, ja schon, ich finde den Gedanken schon sinnvoll. Ich kann mir vorstellen, dass da gute Möglichkeiten drin sind. Aber bei uns ist das total im Sand verlaufen, ich weiß auch nicht. Auf einmal hatte niemand mehr Zeit und auch keine Lust mehr, ein Treffen zu organisieren“. Auch den Ertrag im Verhältnis zum eingebrachten Zeitaufwand findet sie akzeptabel.

Ihre Kollegin 1108 ist in diesem Punkt skeptischer und bewertet das Kosten-Nutzenverhältnis mit der Schulnote 3,0. Zur Sinnhaftigkeit von KOPING-Treffen sagt sie: „Also ich denke in der Schule, im Kollegium, wenn es Fachschaften gibt, dann ist das bestimmt sinnvoll. Wenn man da direkt mit den Leuten im selben Fach planen kann, dann macht das Sinn. Wie jetzt zum Beispiel bei uns in den Präsenzzeiten, wenn das echte Präsenzzeiten wären und die Schulleitung nicht immer mit ihren Sachen dazwischen kommen würde, dann würde das schon etwas bringen“. Sie erkennt demnach für sich selbst einen Sinn in der KOPING-Arbeit, bemängelt aber die Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren für die kollegiale Kooperation. Auf die Frage, ob sie einen Gewinn im social support für sich erkennen könne (Item 20g), antwortet sie: „Das Tandem war gut, da ne 2 (Schulnote, sw). Ja und KOPING war auch gut, aber halt nur ein Mal. Aber auch ne 2“. Auf die Frage, ob sie sich bei einer Fortführung der Lehrerfortbildung mehr social support wünschen würde (Item 21e), entgegnet sie: „Nö, das müsste nicht sein“.

Die Teilnehmerin 1104 der Regionalen Lehrerfortbildung gibt an, dass sich ihre KOPING-Gruppe nie getroffen hat: „Aber bei uns war das einfach schwierig, da waren zwei aus der Schulleitung dabei. Wir haben einfach keinen passenden Termin finden können. Da war einfach immer etwas ... mal krank, dann wieder wichtiger Termin, da war einfach immer etwas dazwischen. Mit Kollegen an einer Schule geht das sicher besser, da kannst du das besser takten“. Im Falle einer Fortführung der Maßnahme würde sie eher auf KOPING verzichten wollen (Item 21e).



Ein Mal traf sich Teilnehmer 1201 mit seiner KOPING-Gruppe. Die Sinnhaftigkeit der KOPING-Arbeit schätzt er folgendermaßen ein: „Das kann ich nicht pauschal sagen. Unseres war nicht sinnvoll, wir hatten kaum gemeinsame Nenner, über die wir sinnvoll hätten diskutieren können. Das macht dann Sinn, wenn Kollegen aus den gleichen Fächern und Klassenstufen zusammenkommen. Dann wird das fruchtbar“. Entsprechend fällt seine Antwort auf die Frage aus, ob das Treffen ein effektiver Austausch unter professionellen Kollegen darstellt: „Die Kollegen sind professionell, aber es war trotzdem nicht effektiv, weil wir aus unterschiedlichen Fächern und Jahrgängen kommen“. Somit erscheint es aus seiner Sicht nur konsequent, dass er den Ertrag aus dem Treffen als gering bis nicht vorhanden einschätzt. Auf die Frage, ob er einen Gewinn für sich aus dem Austausch mit anderen ziehen konnte (Item 20e), antwortet er: „Ja, aber dafür brauche ich keine Fortbildung besuchen, das hab ich im Lehrerzimmer. Also mal ganz kritisch gesagt“. Ob für ihn ein Gewinn im social support lag, kommentiert er mit: „Also da sicher am wenigsten“.

Die KOPING-Gruppe von Teilnehmerin 1106 traf sich ein Mal. An diesem Treffen nahm sie jedoch nicht teil. Der Frage, ob sie KOPING-Treffen grundsätzlich als sinnvoll erachte, entgegnet sie: „Die sind sicher gut, aber die Gruppe muss mir liegen, ich muss mit den Leuten können, sonst stresst mich das zu sehr. Das muss persönlich und beruflich passen, wenn das nicht harmoniert, dann hat da keiner was davon“. Grundsätzlich glaubt sie, dass eine Verbindlichkeit im social support automatisch dann eintritt, wenn Kolleginnen und Kollegen aus denselben Fächern zusammenarbeiten.

Auch ein Mal traf sich die KOPING-Gruppe von Teilnehmer 1208 der Regionalen Lehrerfortbildung zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub. Auf die Frage, ob KOPING-Treffen sinnvoll sind, antwortet der Gesprächspartner: „Ich denke die Grundidee ist gut, aber so wie das bei uns lief, macht das keinen Sinn. Wenn das vielleicht so bei uns an der Schule wäre ... das man sich so austauscht ... dann vielleicht, dann sicher. Aber so war es nicht sinnvoll“. Der Teilnehmer gab auch an, dass er keinen Nutzen aus dem Treffen zog und nur Aufwand damit hatte. Das Arbeitsklima innerhalb des Treffens empfand er als „ungut“. Zur Frage, ob er sich bei einer Fortführung der Fortbildungsmaßnahme mehr social support wünsche, sagte er: „Das war nur im Tandem gut, KOPING haste vergessen können. Aber im Tandem war's super“.

Der Teilnehmer 1204 berichtet von einem KOPING-Treffen. Im Gespräch gibt er an, dass er sich innerhalb der Gruppe und beim Treffen nicht wohl gefühlt hat: „Ich hab mich da gar nicht wohl gefühlt, das war echt Mist. Ich hatte dann auch keinen Bock mehr“. Einen Gewinn hinsichtlich des social supports sah er nicht: „Ne, das war ja nix“. Dennoch wünscht er sich im Falle einer Fortführung der Fortbildung keine steuernden Impulse oder verbindlichen Vorgaben zum social support: „Ich denke, wir sind alt genug“.

Die Teilnehmerinnen 1103, 1105, 1101 und 1102 konnten, wie oben von Teilnehmerin 1104 beschrieben, keine Terminabsprache zu einem gemeinsamen Treffen arrangieren. Sie gaben mehrfach an, dass die Schulleitungsaufgaben zweier Kolleginnen und die große räumliche Distanz zwischen den jeweiligen Schulstandorten (alle drei sind außerdem Ganztageschulen) die Organisation eines Treffens unmöglich machte.

Teilnehmerinnen/Teilnehmer der Regionalen Lehrerfortbildung						
Item	1107	1108	1201	1106	1208	1204
<b>18b</b>	Prinzipiell sinnvoll	Prinzipiell sinnvoll, bei uns jedoch eingeschränkt	Ja, wenn mit gleichen Fächern und Klassenstufen	Ja, aber besser in der Fachschaft	Grundidee ist gut	Hatte mich darauf gefreut
<b>18c</b>	War ein guter Austausch	Befriedigender Austausch	War unbefriedigend	War ein guter Austausch	Kein guter Austausch	Kein guter Austausch
<b>18d</b>	Akzeptabler Ertrag	Note befriedigend	Kein guter Ertrag	Kein guter Ertrag	Kein guter Ertrag	Kein Ertrag
<b>18e</b>	Ja	ja	Eher nicht	Wurde zur „Jammerstunde“	-	-
<b>18f</b>	-	War gutes Klima	Sollte verbindlicher sein	War ok	Kein gutes Klima	Kein gutes Klima
<b>18g</b>	-	Akzeptabler Nutzen	Nutzen war da	Kein Gewinn	Kein Nutzen	Kein Nutzen, keine Verbindlichkeit

(Tabelle 51: Zusammenfassung der Itemgruppe 18 der Regionalen Lehrerfortbildung)

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Regionalen Lehrerfortbildung zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub scheinen der KOPING-Arbeit zunächst aufgeschlossen gegenüberzustehen. Teilnehmer 1204 sagt ausdrücklich, dass er sich auf diese Form der Zusammenarbeit „gefreut“ hat. Aus den Berichten über die durchgeführten Treffen spricht jedoch eine gewisse Ernüchterung. Auffallend ist der Wunsch nach einer Homogenisierung der Gruppenzusammensetzung. Häufig wird die Ansicht geäußert, dass die Kooperation nur unter Kollegen in denselben Fächergrenzen und in denselben Klassenstufen sinnvoll ist. Zusätzlich wird mehrfach die Meinung vertreten, dass die erlebten organisatorischen Probleme im Falle der Zusammenarbeit innerhalb *eines* Kollegiums an *einer* Schule weit weniger virulent auftreten würden. Zugespitzt formuliert und interpretiert könnte man also zu dem Schluss gelangen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Regionalen Fortbildung wännen in den Zuständen, die eine SCHILF originär mit sich bringen müsste, eine bessere Ausgangsposition für eine gelingende KOPING-Arbeit.

Ein direkter Vergleich zwischen den beiden Fortbildungssträngen SCHILF und Regionale Lehrerfortbildung hinsichtlich der Akzeptanz von KOPING als einer Maßnahme der koordinierten und zielgerichteten Kooperation fällt auf der Grundlage dieser Daten schwer. Letztlich ist der direkte Vergleich auch überflüssig, denn ein anderer Abgleich, beziehungsweise eine andere Fragestellung ist für diese Untersuchung von größerer Relevanz: Ist es für die Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub vorteilhaft, im SCHILF-Modus zu trainieren oder ist die Form der Fortbildung irrelevant für den Umsetzungserfolg?

Auf der Grundlage der für diese Forschungsarbeit erhobenen Daten und den gesammelten Erfahrungen, bleibt der SCHILF-Modus hinter den an ihn gestellten Erwartungen zurück und bietet keine signifikanten Vorteile gegenüber der Regionalen Lehrerfortbildung.

Zwar ergibt die Analyse der Leitfadeninterviews, der Fortbildungslogbücher und der realen Kleingruppenprojekte ein geringfügig besseres Abschneiden der SCHILF-Maßnahme hinsichtlich der konzeptreuen Implementierung der Projekttheorie zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub. Dieser Vorsprung ist jedoch nur marginal und aus der Datenbasis nicht robust ableitbar.

Dagegen bleibt die SCHILF teilweise (weit) hinter den Erwartungen aus dem oben erarbeiteten Leistungskatalog zurück. Beispielsweise erwartet die Forschungsliteratur von dieser Form der Fortbildung, dass ein SCHILF-Kollegium Innovationen rascher und vollständiger in den laufenden Betrieb transferieren kann (vgl. dazu beispielsweise Terhart 2000, S. 132; Seitz 2009, S. 22-23 oder Geist 2001, S. 6). Diese Erwartung kann mit der hier beforschten Fortbildung zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub nicht bestätigt werden. Ebenso wenig wie die gesteigerte Kooperationsbereitschaft innerhalb eines Schulteam, wenn es um die Übernahme von innovativen Unterrichtskonzepten, beziehungsweise einer Konzeption mit schulentwicklerischer Dimension geht. Auch wurden keine bestätigenden Anzeichen für die Annahme gefunden, dass die SCHILF-Prozesse an der betreffenden Schule, ein günstiges Arbeitsklima im Kollegium gefördert hätten. Eher herrschte im beforschten Feld ein *Reizklima*, wie das zum Beispiel der SCHILF-Teilnehmer 2206 beim letzten Item des Leitfadeninterviews (Item 23) feststellte: „Da war eine Spannung im Kollegium und die war deutlich zu spüren“. Spürbar war die latent angespannte Beziehung zwischen den Kolleginnen und Kollegen untereinander, zwischen dem Kollegium und der Schulleitung und schließlich zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildung und mir, dem Fortbildungstrainer. Die Gründe und auslösenden Faktoren für die atmosphärischen Störungen sind nicht Gegenstand dieser Arbeit. Gleichwohl hatte ihre Existenz deutlich wahrnehmbare, wenn auch nicht messbare, Auswirkungen. Beispielsweise in der Beziehungsgestaltung, der Form der zwischenmenschlichen Nähe und Distanz und der Form der Kommunikation im Rahmen der Fortbildungsaktivitäten.

## 12. Zusammenfassung und Empfehlungen

In der Einleitung zu ihrer Monografie „Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens?“ identifiziert Silke Traub (Traub 2012a) den Projektunterricht als eine Unterrichtsform, dem in der Literatur und der theoretischen Besprechung ein hohes Maß an Lernwirksamkeit, Lernmotivation und Ganzheitlichkeit zugesprochen wird (vgl. Traub 2012a, S. 14). Später wird sie in ihrem Buch zeigen, dass sich die durchweg positiven Annahmen zur Wirkung von Projektunterricht nicht mit den Erfahrungen und wahrgenommenen tatsächlichen Leistungen dieser Unterrichtsgroßform decken. Als Konsequenz der empirisch belegten Diskrepanz aus Anspruch und Wirklichkeit entwickelt sie eine eigenständige Projektkonzeption auf der Grundlage der Erkenntnisse zum selbstgesteuerten Lernen. Das Hauptunterscheidungskriterium zu bereits existierenden Projektkonzeptionen ist neben der Art und Weise der Ergebniserzielung und Ergebnisdarstellung die Verquickung mit einer eigens zu diesem Projektmodell entwickelten Methode der Anbahnung von Projektkompetenz bei den Lernenden.

Das Kleingruppenprojektmodell nach Traub wurde im Vorfeld seiner Publikation zunächst mehrfach getestet und evaluiert; es ist funktionsfähig und erzielt gute Ergebnisse.

Lehrerinnen und Lehrer kommen an allgemeinbildenden Schulen mit Projektunterricht in unterschiedlicher Ausprägung und mit unterschiedlicher Intensität in Berührung. Ihr Verständnis von dieser Unterrichtsform oszilliert von breit gefächelter Erfahrung bis hin zur Unkenntnis jeder Theorie und Praxis (vgl. Traub 2012a, S. 78-79). Traub kann in ihrer Untersuchung nachweisen, dass über die Hälfte der von ihr untersuchten Projekte in die Kategorie *Scheinprojekte* einzustufen sind (ebd.). Dies wiegt besonders schwer vor dem Hintergrund der breit angebotenen und teilweise aufwändig didaktisierten Projektliteratur<sup>25</sup>. Aufgrund der Ausbildung an der Hochschule, der gezielten Berufsvorbereitung im Rahmen des 2. Staatsexamens und der unumgänglichen Arbeitspraxis an den Schulen sollte angenommen werden können, dass Lehrerinnen und Lehrer eine professionelle und kompetente Herangehensweise an Projektunterricht entwickeln und schließlich besit-

---

<sup>25</sup> Beim Abruf am 1. März 2014 listet alleine der Internet-Anbieter Amazon 75 Seiten à 10 Buchtitel mit Bezug zum Projektunterricht auf.

zen. Dass dies in weiten Teilen nicht der Realität entspricht, weist Traub eindrücklich nach.

Soll dem Kleingruppenprojektmodell nach Traub nicht ein ähnliches Schicksal der Marginalisierung widerfahren, so muss das Modell konzertiert implementiert werden.

Die vorliegende Forschungsarbeit hatte die Implementierung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub und der PROGRESS-Methode zum Ziel. Dazu wurden zwei parallel verlaufende Lehrerfortbildungen im Fortbildungsmodus SCHILF (Schulinterne Lehrerfortbildung) und als Regionale Lehrerfortbildung durchgeführt. Beide Fortbildungsstränge hatten den gleichen Inhalt bei einer gleichen Didaktisierung zum Gegenstand und wurden mit derselben zeitlichen Erstreckung angeboten. Nach dem Prinzip des „großen Sandwiches“ (vgl. Wahl 2006) waren beide Fortbildungen in sechs Präsenztage (ein Präsenztage fand als Unterrichtshospitation in der Schule und im Unterricht des Trainers statt) und vier Transferphasen gegliedert. Am Ende der Fortbildungsreihe wurden Leitfadeninterviews mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt. Diese Gespräche bilden die Hauptdatenquelle zur Evaluation des Umsetzungserfolges der Fortbildungsinhalte. Unterstützt und validiert werden diese Daten durch Aufzeichnungen in Lerntagebüchern (hier Fortbildungslogbücher) und durch die Präsentation von konkret durchgeführten Kleingruppenprojekten in den Schulen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung.

Während die Kernfrage 1 den Erfolg der Umsetzung von Theorie und Praxis des Kleingruppenprojektmodells nach Traub untersucht, sucht die Kernfrage 2 nach einer Antwort auf die Frage nach dem geeigneten Fortbildungsmodus für das Projektkonzept.

### **12.1 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse**

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sprechen der Projekttheorie und ihrer Vermittlung im Rahmen der Präsenztage eine hohe Zustimmung aus. Sie betonen die große Bedeutung und Relevanz der Details und der Zusammenhänge und belegen die Diskussion, Reflexion und Einübung dieser Fortbildungsinhalte mit dem Prädikat *wichtig*. Sie bewerten die Projekttheorie neun Mal mit der Schulnote 1 und acht Mal mit der Note 2; ein Mal wird die Schulnote 5 vergeben. Die Einübung der praktischen Anwendung des Projektmodells erachten die meisten Teilnehme-

rinnen und Teilnehmer als wichtigen Fortbildungsbaustein und auch das Maß der Darstellung und Einübung wird meist positiv bewertet. In drei Gesprächsbeiträgen äußern die Gesprächspartnerinnen und -partner jedoch auch Kritik an der Redundanz und an der Darstellungstiefe der Projekttheorie; ihnen ging dieser Inhaltsbereich der Fortbildung zu sehr in die Tiefe. Zwei Antworten zeigen jedoch auch in die diametral entgegengesetzte Richtung: Beide Teilnehmer vermissten eine intensivere Durchdringung der theoretischen Basis und auch die praktische Einübung der Grundlagen des Kleingruppenprojekts empfanden sie als nicht ausreichend.

Diese ersten Aussagen konnten mit weiteren Items des Interviewleitfadens überprüft werden. Auch nach dieser Validierung ist das Ergebnis stabil: Die beiden durchgeführten Lehrerfortbildungen konnten die Projekttheorie insoweit erfolgreich vermitteln, als dass am Ende der Fortbildungsmaßnahme das Kleingruppenprojektmodell nach Traub in seinen Grundzügen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer weitestgehend internalisiert wurde.

Dieser Befund muss jedoch dann eingeschränkt werden, wenn der Betrachtungsfokus auf die Details der PROGRESS-Methode, also der Anbahnungsstrategie des Kleingruppenprojektmodells, gerichtet wird. Hier setzt rund ein Viertel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die strukturierte und progressiv aufbauende Methode nicht konzeptgetreu um. Bei der Analyse der Abweichungen fallen zwei Dinge auf: Acht von 18 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung, die am Leitfadeninterview teilnahmen, haben bestimmte Teilbereiche der PROGRESS-Methode nach ihren eigenen, subjektiven Gebrauchswerteinschätzungen aus dem Gesamtkonzept herausselektiert und in ihrer Transferleistung übergewichtet (Stufe 1 mit den Wegen 1 und 2; vgl. Traub 2012b). Einen anderen elementaren Bestandteil der PROGRESS-Methode, das Lernen am Modell (Stufe 2, Weg 3; ebd.), haben dagegen sieben von 18 Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner gänzlich aus ihrer Erprobung ausgeschlossen. Beide Tatbestände, sowohl die Übergewichtung, wie auch die Auslassung von Teilbereichen der PROGRESS-Methode in der Transferphase stellen eine Fragmentierung der Fortbildungsinhalte nach einem subjektiv eingeschätzten Gebrauchswert oder nach einer vermuteten, beziehungsweise wahrgenommenen, Praxisferne dar. Aus der Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lehrerfortbildung stellt die Fragmentierung, beziehungsweise Über- und/oder Untergewichtung bestimmter Fortbildungsinhalte, kei-

ne unzulässige Handlung dar, vielmehr ist sie aus ihrer Sicht erklär-, beziehungsweise erwartbar. Erst für die Fortbildungsverantwortlichen entsteht in gewisser Hinsicht ein Handlungsdruck: Sie sind für die konzeptgetreue Umsetzung der Schulungsinhalte verantwortlich und müssen derartige Tendenzen entsprechend reflektieren und gegebenenfalls auf diese in geeigneter Weise reagieren.

Die beiden Fortbildungsstränge unterscheiden sich hinsichtlich des Umsetzungserfolges nur unwesentlich. Bedingt durch die dünne Datenlage der Untersuchung kann nur ein Trend festgestellt werden. Diesem zufolge hat die SCHILF-Maßnahme ein leicht besseres Transferergebnis hinsichtlich der konkreten Fortbildungsinhalte erzielt. Jenseits dieses leicht positiven Trends beim Praxistransfer des Kleingruppenprojektmodells nach Traub bleibt die SCHILF-Maßnahme jedoch weit hinter den Erwartungen, welche die Theorie dieser Fortbildungsform zuweist, zurück. Die durch die Theorie vorhergesagten Stärken, wie beispielsweise die vergleichsweise größere Kooperationsbereitschaft, die verstärkte und nachhaltigere Implementierung von Innovationen und die gesteigerte Wirksamkeit hinsichtlich schulentwicklerischer Effekte, blieben weitestgehend aus. Vielmehr waren Spannungen und Dissonanzen zwischen Schulleitung und Kollegium und innerhalb des Teilnehmerkreises der SCHILF latent wahrnehmbar.

## **12.2 Empfehlungen auf der Basis der Untersuchungsergebnisse**

Die Theorie des Kleingruppenprojektmodells nach Traub und der PROGRESS-Methode konnte mit Hilfe des eingesetzten Fortbildungskonzepts weitestgehend erfolgreich vermittelt werden. Nach den Aussagen von sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmern erscheint die Bearbeitungstiefe tendenziell eher zu tief beziehungsweise zu redundant. Daraus jedoch eine Reduzierung der Theoriebearbeitung abzuleiten, erscheint nach Abwägung der Gesamtevaluation als nicht zielführend. Lediglich die Didaktisierung der theoretischen Inhalte kann optimiert werden. So könnten beispielsweise vermehrt Selbstlernerntexte und Literaturexzerpte zum Einsatz gelangen. Mit diesem Angebot läge die Auswahl der Bearbeitungstiefe und Schwerpunktsetzung stärker im Entscheidungsraum der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung; deren Lernautonomie erführe durch diese Maßnahme eine deutliche Stärkung. Differenziertes Selbstlernmaterial würde sowohl den Personenkreis bedienen, dem dieser Bereich der Fortbildung zu weit ging, als auch



den Teilnehmerkreis, der sich eine tiefere Bearbeitung der Projekttheorie gewünscht hat. Die Auswahl, Vorbereitung und Bereitstellung der Materialien fällt in den Aufgabenbereich der Trainerin, des Trainers zukünftiger Fortbildungen und kann mit Hilfe der Buchveröffentlichungen der Autorin des Kleingruppenprojektmodells (Traub 2012a; 2012b) sowie der Literatur von Wahl zur Sandwich-Struktur (Wahl 2006 beziehungsweise 2013) gut bewerkstelligt werden.

Für andere längerfristige (Lehrer-) Fortbildungsmaßnahmen zu komplexen und umfangreichen Lerngegenständen kann dies ebenfalls als Empfehlung verstanden werden: Die Bereitstellung differenzierter, abgestimmter und vorbereiteter Begleitmaterialien kann den Lernprozess deutlich fördern und stabilisieren. Es ist ein Serviceangebot, welches die Autonomie der Lernenden stärkt und deren Eigenverantwortung für den Lernprozess ernst nimmt.

Dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Fortbildungsmaßnahme bestimmte Teilbereiche des Fortbildungsinhaltes oder -gegenstandes für sich gewichten, muss sicherlich bis zu einem bestimmten Grad durch die Fortbildungsverantwortlichen akzeptiert und verstanden werden. Allerdings sollte bei den Fortbildungstrainern, beziehungsweise den Verantwortlichen für die Fortbildungsmaßnahme, bereits bei den ersten Anzeichen einer eigenständigen Schwerpunktverlagerung der Fortbildungsthemen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Schulungsmaßnahme eine Reflexion der maßgeblichen Gründe für diesen Prozess einsetzen.

Eine mögliche Konsequenz könnte daraus bestehen, die Zusammenhänge der einzelnen Fortbildungsbausteine früh im Verlauf der Gesamtmaßnahme deutlicher aufzuzeigen. Gelingen kann das beispielsweise durch das Vorzeigen konkreter Praxisbeispiele, an denen das Ziel deutlich erkenn- und erlebbar wird. Als der Prozess der Selektion beziehungsweise Reduktion auf die basalen Strukturen *Methodentraining* und *Sandwich-Prinzip* in beiden Fortbildungssträngen für die Fortbildungsleitung sichtbar wurde, erging als Gegenmaßnahme an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der beiden Fortbildungsstränge die Einladung zu einer Hospitationsveranstaltung im Unterricht des Trainers. Bereits im Verlauf dieses freiwilligen Zusatzangebotes meldeten die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer ihren Erkenntnis- und Verständnisgewinn zurück. Sie gaben später im Leitfadeninterview an, dass ihnen die Hospitationsveranstaltung einen „Entwicklungsschub“ ge-

geben habe (1107). Nebenbei erleben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den positiven Effekt des *Lernens am Modell*; schließlich sollen sie im Rahmen der PROGRESS-Methode (Stufe 2, Weg 3) selbst in die Rolle des Modells schlüpfen und den Lernenden das komplexe Kleingruppenprojekt vorführen. Neben der Möglichkeit der Orientierung am konkreten Praxisbeispiel wohnt einer solchen Maßnahme auch ein motivierendes Moment inne: Die Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erleben die Machbarkeit des Angebots, erkennen die inhaltliche und chronologische Stringenz des Gesamtkonzepts und erleben die angestrebten Effekte in der authentischen Anwendungssituation.

Eine weitere Option ist die Initialisierung der Fortbildungsreihe mit einem eigenen, stark gelenkten und zeitlich gerafften Kleingruppenprojekt nach Taub. Wenn sich die Lehrerinnen und Lehrer gleich zu Beginn der Maßnahme als Akteure in diese Unterrichtsform einleben könnten, so würde ihnen sicherlich das Produkt als solches und seine Produktion im Speziellen deutlicher vor Augen treten. Das gewonnene Erfahrungswissen und die konkrete Zielvorstellung könnten den Blick für das Große Ganze weiten und einer Fragmentierung insofern entgegenwirken, als das der Mehrwert des Gesamtkonzeptes im Vergleich zu seinen Einzelbausteinen deutlich würde.

Falls sich der Gesamtzusammenhang des komplexen Fortbildungsgegenstandes den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Verlauf der Fortbildungsmaßnahme nicht erschließt oder ihnen schlüssig erscheint, besteht die Gefahr, dass sie die einzelnen Fortbildungsbausteine und Module als singuläre Einheiten in einem Angebotspaket wahrnehmen. Dementsprechend selektieren sie das Angebot nach der subjektiv eingeschätzten Nützlichkeit und Praxisrelevanz für den eigenen Unterrichtsalltag. Weiterführende Überlegungen, wie beispielsweise die Teilnahme und Teilhabe an der Unterrichts- und Schulentwicklung innerhalb der eigenen Institution blieben dann aus.

Neben den in der Analyse beschriebenen, personengebundenen und reflexiv-aktiven Fragmentierungsbestrebungen einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer könnten – zumindest theoretisch – weitere Gründe zu einem selektiven Zugriff auf die Fortbildungsinhalte geführt haben. Diese Gründe sind weniger vordergründig

und explizit und dennoch könnten sie, gerade weil nicht bewusst, zu Auswahlprozessen geführt haben.

Auf die Frage (Item 19), *waren sie freiwillig auf der Fortbildung?* antwortet Teilnehmerin 2103: „Sagen wir so, mir wurde die Teilnahme empfohlen (...)“. Auf Nachfrage ergänzte sie: „(...) von der Schulleitung“. 2102 antwortete auf dieselbe Frage: „Uns wurde es nahegelegt, an der Fortbildung teilzunehmen. Wir brauchen das wegen der Evaluation der Werkrealschule“. Bei Teilnehmer 2204 klingt die Antwort ähnlich: „Jein, die Steuergruppe hat beschlossen teilzunehmen. Wenn ich nicht Mitglied der Steuergruppe gewesen wäre, wäre ich bestimmt nicht dabei gewesen“. „Nein, als Mitglied der Steuergruppe musste ich teilnehmen“, 2105. Und schließlich die Antwort von 2201 zu dieser Frage: „Na ja, sagen wir so, es wurde mir nahegelegt. Und es klang ja auch ganz spannend“. Die Teilnehmerin 1107 der Regionalen Lehrerfortbildung berichtet in diesem Zusammenhang von einer Einflussnahme der Kolleginnen auf ihr Entscheidungsverhalten hinsichtlich des Besuchs der Fortbildung: „Ja, ja schon. Obwohl ich anfangs gar nicht wollte. Aber zwei Kolleginnen haben mich dann mehr oder weniger überredet“. Überall dort, wo eine, wie auch immer geartete, Einflussnahme auf die Teilnahmeentscheidung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgeübt wurde, ist es denkbar, dass zunächst eine latente Aversion gegen die Teilnahme bestand, die das Verfolgen von persönlichen Fortbildungszielen als subjektiv gerechtfertigt erscheinen lässt. Die Komplexität, die Art der Implementierung und die Kontextualisierung des Kleingruppenprojektmodells verweist an vielen Stellen auf die schulentwicklerische Dimension des Konzeptes. Möglicherweise steht die Einflussnahme auf die Entscheidungsautonomie und den Entscheidungsrahmen der Akteure einer Integration der eigenen Entwicklungsbestrebungen in den Kontext der Schulentwicklung entgegen. Im Rahmen einer derartigen Argumentation wäre eine denkbare Konsequenz seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Filtern der Fortbildungsinhalte nach einer Zielhierarchie hin, an deren oberen Ende die erwartete subjektive Nützlichkeit bei geringen Transferkosten und geringer Amortisierungszeit für den primär eigenen Gebrauch stünde. Siebt man die Fortbildungsinhalte ihrerseits nach diesem Kriterienkatalog, dann kommen zweifelsohne die Methoden und gegebenenfalls die Sandwich-Struktur unter dem Rüttelsieb hervor. Das Kleingruppenprojekt nach Traub, in seiner vollendeten Form, wird mit höheren Transferkosten und einer längeren Transferzeit in Verbindung gebracht. Der Teilnehmer

2201 gibt bei (Item 4a), *das geht so in meinem Unterricht nicht, weil ...* an: „Und ich muss mir halt noch überlegen, ob ich meine Projekte tatsächlich auf ihre Struktur umstelle. Bestimmt teilweise, aber ob ich alles so aufwändig mache, das muss ich mir noch gut überlegen“. Und auch seine Kollegin, Teilnehmerin 2103 deutet eine ähnliche Skepsis im Gespräch an: „Ich muss halt erst mal das Projekt ausprobieren. Ich kann jetzt noch nicht sagen, ob das so geht und ob ich damit klar komme. Ich will das erst mal nächstes Schuljahr ruhig angehen“. Später ergänzt sie lachend: „Manches vergisst man ja auch wieder, bevor man dazu kommt“.

Vor diesem Hintergrund erscheint es von besonderer Bedeutung, vor Beginn und im Verlauf der administrativen Vorbereitungsphase die Motivationslage der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer und gegebenenfalls der entsendenden Institutionen zu erfassen. Rolf Meier beschreibt diese Klärungsphase als einen wichtigen Schritt hin zu einer gelingenden Fortbildungsveranstaltung; wer die Motivlage der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kennt, kann sich besser auf deren Bedürfnisse einstellen (Meier 2012, S. 19-27). Hinsichtlich der großen zeitlichen Beanspruchung, des Arbeits- und Organisationsaufwandes und dem Grad der Involviertheit durch das kollegiale Unterstützungssystem erscheint es als eminent wichtig, dass potentielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowohl das Produkt, wie auch den Preis genau kennen und sich selbstbestimmt für oder gegen eine Teilnahme nach einer freien Güterabwägung entscheiden können. Dieser bedeutende Aspekt rechtfertigt für eine derart umfangreiche Fortbildung Bewerbungsgespräche im Vorfeld der Maßnahme.

Im Falle einer schulinternen Lehrerfortbildung sollten zusätzlich zur Information potentieller Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildungsmaßnahme die von der Institution erwünschten und angestrebten Effekte und Zielvorstellungen geklärt und fixiert sein. Ebenso muss der Frage nach der Freiwilligkeit bei der Teilnahme an der geplanten Fortbildung nachgegangen werden. Im Rahmen eines Kontraktgespräches, wie es Langmaak & Braune-Krickau in ihrer Monografie beschreiben (vgl. Langmaak & Braune-Krickau 2010), können dann beide Parteien abwägen, ob die Ressourcen und die Bereitschaft für eine erfolgversprechende Zusammenarbeit beiderseitig (Trainer und Verantwortungsträger der Institution) bestehen und die Zielvorstellungen aller involvierten Akteure realistisch erscheinen.

Grundsätzlich müssen sich Trainerinnen und Trainer in SCHILF-Maßnahmen einiger grundsätzlicher Umstände und Effekte bewusst sein:

- Sie kommen in eine etablierte Gruppe hinein; die Mitglieder der Gruppe kennen sich untereinander und unterliegen den gruppendynamischen Prozessen einer jeden Gruppe
- Die Rollen und Positionen der einzelnen Gruppenmitglieder sind den Trainerinnen/Trainern nicht bekannt oder bewusst. Diese Rollen und Positionen können sich stark von den formellen Rollen und Positionen im Rahmen des Institutionshandelns unterscheiden
- Trainerinnen/Trainer kennen in der Regel den Kontext, die Genese des Beziehungsgeflechts nicht
- Die Ziele der Schulleitung können von den Zielen des Kollegiums abweichen. Dennoch werden nach außen hin die Ziele als gemeinsame Ziele dargestellt. Dieses Phänomen kann ein Macht- und/oder Abhängigkeitsgefälle als Ursache haben
- In der Regel ist es die Schulleitung (und gegebenenfalls das Schulleitungsteam), welche die Sondierungs- und Abstimmungsgespräche einleitet und führt. Dieser Sachverhalt ist dem Kollegium (zumindest implizit) bewusst. Es besteht die Möglichkeit, dass Trainerinnen und Trainer daraufhin als der Schulleitung nahe stehend wahrgenommen werden. Existiert eine grundkritische Haltung des Kollegiums gegenüber der Schulleitung, so ist nicht ausgeschlossen, dass diese Haltung auch auf die Trainerin, den Trainer übertragen wird (in der durchgeführten SCHILF-Maßnahme war dies deutlich der Fall)
- Lehrerinnen und Lehrer besitzen (umfangreiche) Vorerfahrungen mit Fortbildungstrainerinnen und -trainern. Es kann zu latent wirksamen Übertragungen dieser Erfahrungen auf die aktuelle Situation kommen. Dies trifft zwar alle Trainerinnen und Trainer von Fortbildungen, aber in einer SCHILF-Maßnahme sind sie dieser Situation deutlich stärker ausgesetzt, da die Kommunikationsstruktur und -kultur in der etablierten Gruppe bereits abgestimmt und installiert ist. So kann es zu Einflussnahmen Einzelner

(bewusst oder unbewusst) auf das Kollektiv zu Ungunsten der Trainerin, des Trainers kommen

(vgl. Meier 2012; Langmaak & Braune-Krickau 2010)

Die beschriebenen Effekte unterliegen keiner Zwangsläufigkeit oder Grundregel; sie können auftreten oder komplett ausbleiben. Ein Weg ihnen zu begegnen ist es, sie zu kennen.

In der beforschten SCHILF-Maßnahme traten die beschriebenen Effekte teilweise deutlich zutage. Treffen sie eine Trainerin, einen Trainer unvorbereitet, dann zieht ihre Bearbeitung und Kontrolle einen großen Teil der Ressourcen aus der Kernaufgabe, der Vorbereitung und Betreuung der Lehr-Lernsituation, ab.

Aus diesen Erfahrungen ergeht sodann die Empfehlung, SCHILF-Maßnahmen nur nach dem Erwerb einiger Erfahrungen im Bereich der Erwachsenenbildung, speziell der Lehrerfortbildung, zu übernehmen. Für den Umgang mit SCHILF-Gruppen ist es sicherlich von Vorteil, wenn die Trainerin, der Trainer über ein gefestigtes Repertoire an kommunikativen Strategien verfügt und auch in Situationen unter Entscheidungs- und Handlungsdruck darauf zurückgreifen kann. Ebenfalls erwies es sich von Vorteil, wenn die Trainerin, der Trainer selbst in der Lage ist, den Fortbildungsgegenstand sicher anzuwenden.

Auch wenn es der SCHILF-Maßnahme im vorliegenden Beispiel gelang, die Fortbildungsinhalte geringfügig erfolgreicher zu vermitteln als im Rahmen der Regionalen Lehrerfortbildung, so blieb die SCHILF jedoch weit hinter den Erwartungen zurück, welche die Literatur ihr zuweist. Daher ergeht die Empfehlung, bei zukünftigen Wiederholungen der Fortbildungsmaßnahme zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub und der PROGRESS-Methode, die Erwartungen an diesen Fortbildungsmodus grundsätzlich nicht zu hoch anzusetzen. SCHILF kann sicherlich bedeutende synergetische Effekte in der Unterrichts- und Schulentwicklung leisten, doch sind diese Effekte weder garantiert noch alleine von den Fortbildungsverantwortlichen plan- und steuerbar. Vielmehr sind die Einfluss- und Störgrößen im Vorfeld der Maßnahme nur schwer vorherzusagen oder zu identifizieren; sie unterliegen gruppendynamischen Prozessen und sie sind in einem fixen Personenkreis positiv rückgekoppelt. Auch Regionale Lehrerfortbildungen tragen das Moment der Unwägbarkeit von gruppendynamischen Prozessen in sich. Doch gerade bei län-

gerfristig angelegten Fortbildungen besteht für alle Beteiligten die Möglichkeit, zwischen den Präsenzzeiten auf Distanz zueinander zu gehen und Probleme oder Störungen mit einem gewissen Abstand zum Kollektiv und gegebenenfalls zum Fortbildungsgegenstand zu lösen. Diese Möglichkeit der zeitlichen und räumlichen Distanz besteht für die SCHILF-Gruppe nicht oder nicht voll umfänglich; die Kolleginnen und Kollegen treffen sich spätestens am nächsten Schultag wieder zur gemeinsamen Arbeit.

Ein schwäbisches Sprichwort sagt: „*Gute Zäune – gute Nachbarn*“ - Gute Zäune sorgen für klare Grenzen und Verhältnisse und entlasten die Beziehung der Nachbarn, da sie deutlich signalisieren, an welcher Stelle fremder Grund betreten wird. Für die Durchführung einer SCHILF-Maßnahme sollten die Zäune ebenfalls vor Beginn der gemeinsamen Arbeit sorgsam gesteckt werden. Wenn Erwartungen, Wünsche, Ziele und die Aufgabenverteilung im Vorfeld sorgsam bearbeitet werden, ist die Beziehungsarbeit im operativen Fortbildungsgeschäft deutlich entlastet.

Die Kooperation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander war in Tandem- und KOPING-Arbeit strukturiert und vorgegeben. Die Erwartungen und der antizipierte Effekt dieser Form der Kooperation wurden im Rahmen der Vorstellungsveranstaltungen ausführlich dargelegt und besprochen.

Für den Bereich der Tandemarbeit fördert die Datenanalyse für beide Fortbildungsstränge gute Ergebnisbefunde zutage. Der überwiegende Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gibt an, von der Tandemarbeit profitiert zu haben. Einige verweisen sogar darauf, dass sie ohne die Tandempartnerin, den Tandempartner den Fortbildungsgegenstand weniger gut hätten umsetzen können.

Für den Bereich der KOPING-Arbeit ist der Befund hingegen weniger positiv. Keine KOPING-Gruppe traf sich mehr als ein Mal. Eine KOPING-Gruppe konnte gar kein Treffen realisieren. Alle Gruppen nannten Zeit- und Organisationsprobleme als Ursache für die ausgefallenen oder nicht organisierten Treffen. Zwei Teilnehmer der Regionalen Lehrerfortbildung gaben auch Beziehungsgründe innerhalb der KOPING-Gruppe als Verhinderungsgründe an. Sie schilderten die Situation in der Gruppe als ungut und destruktiv. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der SCHILF trafen sich zu einem gemeinsamen Treffen und mehrere Personen schilderten dieses Treffen als positiv. Ein Teilnehmer gibt jedoch an anderer Stelle an,



dass deutliche Spannungen im Kollegium spürbar waren. Sicher haben diese atmosphärischen Störungen (die auch für den Trainer unüberseh- und fühlbar waren) ebenfalls in die KOPING-Arbeit hinein gewirkt.

Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer wünschten sich für den Fall einer Weiterführung der Fortbildungsmaßnahme eine stringendere und verbindlichere Form der Kooperation. Daraus erwächst die Erkenntnis, dass die KOPING-Arbeit in beiden Fortbildungssträngen nicht zielführend initialisiert und befeuert werden konnte. Die vollständige Abgabe der Verantwortung für die Durchführung der KOPING-Treffen in die Hände der Teilnehmerinnen und Teilnehmer führte sicherlich zu einer Überforderung der Gruppen. Bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildung zum Kleingruppenprojektmodell nach Traub handelt es sich durchweg um professionell denkende und handelnde Kolleginnen und Kollegen. Sie sind in ihrem Beruf und in ihrer Institution etabliert und leisten dort professionelle Arbeit. Die Planung, Organisation und Durchführung der vorgegebenen KOPING-Treffen stellt jedoch einen nicht unerheblichen Eingriff in die zeitlichen und arbeitsorganisatorischen Ressourcen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer dar. Sie stehen unter dem Druck, sich für die als sinnvoll erachtete KOPING-Arbeit oder für die Bewerkstellung anderer, subjektiv als wichtiger eingeschätzter Arbeiten, entscheiden zu müssen. Verhinderungsgründe außerhalb der eigenen Person lassen sodann schnell rechtfertigenden Notstand erklären.

Für folgende Fortbildungsmaßnahmen zum Kleingruppenprojekt nach Traub ergeht die Empfehlung, die KOPING-Arbeit zu Beginn direkter anzuleiten und gegebenenfalls den Treffen (gelegentlich) beizuwohnen. Zum einen wird den Kolleginnen und Kollegen so die Entscheidung für oder gegen ein Treffen abgenommen und zum anderen signalisiert die konsequente Anleitung und die Teilnahme der Trainerin, des Trainers, die erwartete Bedeutung der Kooperation für den Transfererfolg der gesamten Fortbildungsmaßnahme. Nach einer erfolgreichen Initialisierung der KOPING-Arbeit entscheiden die Trainerinnen und Trainer über das weitere Maß der Direktion dieser Form der kollegialen Zusammenarbeit.

Dem mehrfach geäußerten Wunsch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach einer Homogenisierung der KOPING-Gruppen hinsichtlich der zu unterrichtenden Schulfächer und Jahrgangsstufen ist im Rahmen eines derartigen Fortbildungssettings nur schwer zu folgen. Dafür wäre ein äußerst komplexes Ausschreibungs- und Organisationsverfahren notwendig.



Selbst im Rahmen einer SCHILF-Maßnahme können derartige Synchronisierungen nur schwer über die Kooperationsebene des Tandems hinaus organisiert werden. Der Arbeitsprozess und der Arbeitsalltag an den Schulen ist für derartige Bestrebungen zu komplex strukturiert und zu heterogen ist das Einsatzspektrum der einzelnen Kolleginnen und Kollegen an den betreffenden Schulen. Grundsätzlich oblag es in der konkreten Fortbildungsmaßnahme dem Ermessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst zu entscheiden, mit wem sie sich für die Tandem- und KOPING-Arbeit verabreden wollten; alle denkbaren Konstellationen waren zulässig und erwünscht. Auch die Reorganisation im laufenden Prozess war durch keinerlei Restriktionen eingeschränkt und jederzeit möglich. Demnach müssen andere Überlegungen und Auswahl Faktoren, als die zu unterrichtenden Schulfächer und Jahrgangsstufen handlungsleitend für die Gruppenbildung gewesen sein. Zwar müssen die Anregungen und die Kritik der Fortbildungsteilnehmerinnen und Teilnehmer in diesem Aussagepunkt ernst genommen werden, doch sollte über das Gewicht, welches diesem Kriterium beigemessen wird, gründlich reflektiert werden. Letztlich ist die Kooperation von Kolleginnen und Kollegen derselben Fächer und derselben Jahrgänge für das Erreichen des Fortbildungsziels, die Implementierung der Kleingruppenprojektarbeit nach Traub und der PROGRESS-Methode, unerheblich. Dieses Projektkonzept überschreitet in seiner reinen Form und im praktischen Betrieb grundsätzlich die Fach- und Jahrgangsgrenzen. Die Schritte der Anbahnung im Rahmen der PROGRESS-Methode sind universeller Natur und ebenfalls nicht an Unterrichtsfächer und die jeweiligen Entwicklungsstufen, beziehungsweise an die Lebensalter der Schülerinnen und Schüler in der Schulen gebunden.

## Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. v.; Brauckmann, S. (2010): Im Überblick: Governance als internationales Thema. In: Altrichter, H.; Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ackeren, I. v.; Klemm, K. (2011): Entstehung, Struktur und Steuerung des Deutschen Schulsystems. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ahlgrimm, F. (2011): Unterstützen statt belehren. In: Weiterbildung 5/2011. Köln: Luchterhand.
- Ahlring, I. (2003): Selbstständig lernen in Projekten. In: Ahlring, I. (Hrsg.) (2003): EXTRA Praxis Schule. Braunschweig: Westermann.
- Arnold, R. (2011): Schulentwicklung durch systemische Kompetenzentwicklung. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Althaus, U. et.al. (Hrsg.). Luchterhand.
- Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J. (1997): Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2), S. 6-11. Beltz.
- Bastian, J. (2010): Pädagogische Schulentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H.-G.; Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, J. (2007): Ein Lob der Schule. München: Heyne Verlag.
- Bernhart, D. (2012): Vom Wissen zum Handeln in der Unterrichtspraxis. Eine Evaluationsstudie über eine einjährige schulische Personalentwicklungsmaßnahme. Dissertation. Weingarten: Pädagogische Hochschule.
- Bernhart, D. (2012): Vom Wissen zum Handeln in der Unterrichtspraxis. Dissertation. Weingarten: Pädagogische Hochschule.
- Böhm, A. (2000): Theoretisches Codieren. In: Flick, U.; Kardorf, E.v.; Steinke, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Rowohlt.
- Bosen, M.; Bos, W.; Rolff, H.-G. (2008): Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In: Bos, W.; Holtappels, H.G.; Pfeiffer, H.; Rolff, H.-G.; Schulz-Zander, R. (Hrsg.) (2008): Jahrbuch der Schulentwicklung 15. Beltz-Juventa.
- Bosen, M.; Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2). S. 167-183. Beltz.
- Brödel, R. (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand.
- Bröder, A. (2011): Versuchsplanung und experimentelles Praktikum. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Brosius, H.-B.; Haas, A.; Koschel, F. (2012): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Brüsemeister, T.; Altrichter, H.; Heinrich, M. (2010): Governance und Schulentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H.-G.; Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brüsemeister, T. (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Buhren, C.G.; Rolff, H.G. (2009): Personalmanagement für die Schule. Weinheim / Basel: Beltz.
- Burkhard, C.; Haenisch, H. (2000): Was ist eine gute schulinterne Lehrerfortbildung? In: Schulverwaltung NRW 11/2000.
- Daschner, P. (1989): Die Schulleitung stärken? In: Pädagogik 1989/11. Weinheim.
- Eichenberg, A.; Lüders, M.; Mayr, J.; Müller, F. (2010): Prolog - Die Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung. In: Müller, F. H.; Eichenberger, A; Lüders, M.; Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann.
- Eid, M.; Gollwitzer, M.; Schmitt, M. (2011): Statistik und Forschungsmethoden. Weinheim, Basel: Beltz.
- Faulstich, P.; Zeuner, C. (2006): Erwachsenenbildung. Weinheim-München: Juventa.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Flick, U. (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Friebertshäuser, B.; Langer, A. (2011): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.)(2011): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Früh, W. (1998): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Konstanz: UvK Verlag.
- Fussangel, K.; Gräsel, C. (2010): Kooperation von Lehrkräften. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H.-G.; Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geißler, G. (2011): Schulgeschichte in Deutschland: Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt a.M.: Lang.
- Geist, S. (2011): Schulinterne Lehrerfortbildung. In: Pädagogik 2011/10. Weinheim.
- Geldermann, B.; Seidel, S.; Servering, E. (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gerard, I. (2000): Schule im Wandel. Schulinterne Lehrerfortbildung. Neuwied: Luchterhand.
- Gräsel, C.; Fußangel, K.; Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphe? In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 205-219. Beltz.
- Greve, W.; Wentura, D. (1997): Wissenschaftliche Beobachtung: Eine Einführung. Weinheim: PVU/Beltz.
- Gudjons, H. (2004): Lernen – Denken – Handeln, Lern-, kognitions- und handlungspsychologische Aspekte zur Begründung des Projektunterrichts. In: Bastian, J.; Gudjons, H. (Hrsg.)(2004): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Hauser, B.; Humpert, W. (2009): Signifikant. Einführung in statistische Methoden für Lehrkräfte. Zug: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer-Klett.

- Herzberg, H.; Truschkat, I. (2009): Lebenslanges Lernen und Kompetenz: Chancen und Risiken der Verknüpfung zweier Diskursstränge. In: Alheit, P.; Felden, H. von (2009): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hof, C. (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holtappels, H. G.; Rolff, H.-G. (2010): Theorien der Schulentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H.-G.; Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtappels, H.G. (2010): Schule als Lernende Organisation. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H.-G.; Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtappels, H.G.; Feldhoff, T. (2010): Einführung: Change Management. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H.-G.; Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hülst, D. (2010): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2011): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Kahnemann, D. (2011): Schnelles Denken, Langsames Denken. München: Siedler-Verlag.
- Kelle, H. (2010): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.
- Klinzing, H. G. (2002): Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, S. 194-214.
- Klippert, H. (2008): Pädagogische Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- König, E.; Bentler, A. (2010): Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.
- Konrad, F.-M. (2007): Geschichte der Schule: Von der Antike bis zur Gegenwart. München: Beck.
- Konrad, K. (2005): Förderung und Analyse von selbstgesteuertem Lernen in kooperativen Lernumgebungen. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Konrad, K. (2010): Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Konrad, K.; Traub, S. (2009): Selbstgesteuertes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Langmaack, B.; Braune-Krickau, M. (2010): Wie die Gruppe laufen lernt: Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Lenz, W. (1979): Grundlagen der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenz, W. (1987): Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F. H.; Eichenberger, A.; Lüders, M.; Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann.

- Lüders, M. (2010): Methodentraining in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. In: Müller, F. H.; Eichenberger, A; Lüders, M.; Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann.
- Mattes, W. (2011): Methoden für den Unterricht. Braunschweig: Schöningh.
- Mayrin, P. (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P.; Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.)(2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P.; Brunner, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.)(2011): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Meier, R. (2012): Das einzige was stört, sind die Teilnehmer. Offenbach: GABAL Verlag.
- Merten, K. (1995): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Metzinger, T. (2011): Der Ego Tunnel. Berlin: BVT.
- Miller, R. (1991): Schulleiterfortbildung in Baden-Württemberg: Die pädagogischen Aufgaben der SchulleiterInnen. In: Greber, U.; Maybaum, J.; Priebe, B.; Wenzel, H. (Hrsg.): Auf dem Weg zur guten Schule: Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim: Beltz.
- Miller, R. (1995): Schulinterne Lehrerfortbildung. Der SCHILF Wegweiser. Weinheim: Beltz.
- Miller, R. (2008): 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Seelze: Kallmeyer-Klett.
- Mühlhausen, U.; Schellhase, R. (1991): Schulinterne Lehrerfortbildung: Erfahrungen, Gestaltungswünsche und Strategien aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Greber, U.; Maybaum, J.; Priebe, B.; Wenzel, H. (Hrsg.): Auf dem Weg zur guten Schule: Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim: Beltz.
- Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Oswald, H. (2010): Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.)(2011): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Pätzold, H. (2010): Lebenslanges Lernen. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pöppel, K.G.; Hintz, D. (1990): Staatliche Lehrerfortbildung zwischen gesellschaftlicher Funktionalität und pädagogischer Autonomie. In: Leder, G; Lüttge, D.; Pöppel, K.G.; Wichard, R. (Hrsg.): Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Hildesheim: Olms Verlag.
- Priebe, B.; Greber, U. (1991): Schulinterne Lehrerfortbildung – Ansätze, Entwicklungen und Diskussionsstände im Überblick. In: Greber, U.; Maybaum, J.; Priebe, B.; Wenzel, H. (Hrsg.): Auf dem Weg zur guten Schule: Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim: Beltz.
- Rahm, S. (2010): Kooperative Schulentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtapfels, H.-G.; Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rolff, H.-G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H.-G.; Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2011): Wirksame Weiterbildung braucht kontinuierliche Bildungspolitik – Zeitschrifteninterview. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Althaus, U. et.al. (Hrsg.). Luchterhand.
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sattar, A. (2011): Was ist Bewusstsein?. Berlin: Verlag Germania.
- Schaarschmidt, U. (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schaub, H.; Zenke, K.G.; (2007): Wörterbuch Pädagogik. München: dtv.
- Schüle, J. A.; Reitze, S. (2012): Wissenschaftstheorie für Einsteiger. Wien: UTB.
- Schurz, G. (2009): Einführung in die Wissenschaftstheorie. Darmstadt: WBG.
- Seel, N. M. (2003): Psychologie des Lernens. München: Reinhardt Verlag.
- Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Seitz, S. (2009): Schulinterne Lehrerfortbildung – Medium zur Professionalisierung von Lehrkräften. In: Lehren und Lernen. Villingen-Schwenningen.
- Severing, E. (2010): Informelles Lernen. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nussli, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siebert, H. (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebert, H. (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann.
- Singer, W. (2008): Der 7. Sinn. In: Die fünf Sinne, Von unserer Wahrnehmung der Welt. Fischer-Verlag.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Berlin: Spektrum Verlag.
- Stamouli, E.; Schmid, C; Gruber, H. (2010): Expertiseerwerb: Jagt die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung einem Phantom hinterher? In: Müller, F. H.; Eichenberger, A; Lüders, M.; Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann.
- Strauss, A. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung. UTB.
- Terhart, E. (Hrsg.)(2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Traub, S. (1999): Auf dem Weg zur Freiarbeit. Entwicklung und Analyse eines Lehrerfortbildungskonzepts zur Vermittlung von Handlungskompetenz für Freiarbeit in der Sekundarstufe. PH-Weingarten: Dissertationsschrift.
- Traub, S. (1999): Auf dem Weg zur Freiarbeit. Entwicklung und Analyse eines Lehrerfortbildungskonzepts zur Vermittlung von Handlungskompetenz für Freiarbeit in der Sekundarstufe. Dissertation. Weingarten: Pädagogische Hochschule.
- Traub, S. (2004): Unterricht kooperativ gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Traub, S. (2012): Projektarbeit erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Traub, S. (2012a): Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Traub, S. (2012b): Projektarbeit erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck: der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.



- Wahl, D. (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 48 – Heft 2, 2002. Weinheim und Basel: Belz.
- Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wasmann-Frahm, A. (2008): Lernwirksamkeit von Projektunterricht. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Wittpoth, J. (2009): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Zimbardo, P. G.; Gerrig, R. J. (2004): Psychologie. 16. Auflage. Parson.

## Internetquellen

- Amtsblatt der Europäischen Union (2006a): Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. [http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente\\_pll/2006\\_11\\_ep\\_rat\\_beschluss\\_aktionsprogramm\\_III.pdf](http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_pll/2006_11_ep_rat_beschluss_aktionsprogramm_III.pdf) Abgerufen am 4.01.2013.
- Amtsblatt der Europäischen Union (2006b): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006. [http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente\\_instrumente/2006\\_12\\_ep\\_rat\\_empf\\_schluesselformen.pdf](http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_instrumente/2006_12_ep_rat_empf_schluesselformen.pdf) Abgerufen am 3.01.2013.
- Bretschneider, M. (2007): Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung. In: Texte Online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf> Abgerufen am 12.01.2013.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. [http://web.archive.org/web/20120321014535/http://www.bmbf.de/pub/non-formales\\_u\\_informelles\\_lernen\\_ind\\_deutschland.pdf](http://web.archive.org/web/20120321014535/http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf) Abgerufen am 12.02.2013.
- Burkhard, C.; Haenisch, H. (2001): Was ist gute schulinterne Lehrerfortbildung? [http://www.ganztag-blk.de/upload/pdf/blk/Lehrerfortbildung\\_2001.pdf](http://www.ganztag-blk.de/upload/pdf/blk/Lehrerfortbildung_2001.pdf) Abgerufen am 12.12.2012.
- Deutscher Volkshochschulverband e.V. (2012): Geschichte der Volkshochschule. <http://www.dvv-vhs.de/vhs/geschichte.html> Abgerufen am 31.12.2012.
- DIE WELT Online (2009): Denken benötigt weniger Energie als gedacht. <http://www.welt.de/wissenschaft/article4505535/Denken-benoetigt-weniger-Energie-als-gedacht.html> Abgerufen am 22.07.2013.
- Dietsche, B. (2004): Lebenslanges Lernen – wissensbasierter Wirtschaftsraum. Bonn: DIE. [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/dietsche04\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/dietsche04_01.pdf) Abgerufen am 26.01.2013.
- Europäische Union (2009): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2009.

- [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key\\_data\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php) Abgerufen am 3.01.2013.
- Europäische Union (2010): Communiqué von Brügge zu einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung für den Zeitraum 2011-2020. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_de.pdf) Abgerufen am 1.01.2013.
  - Europäische Union (2013): Wie funktioniert die Europäische Union? [http://europa.eu/about-eu/index\\_de.htm](http://europa.eu/about-eu/index_de.htm) Abgerufen am 8.01.2013.
  - Europäische Union (2013a): Bildungspolitik der EU. [http://www.eu-bildungspolitik.de/bildungspolitik\\_der\\_eu\\_4.html](http://www.eu-bildungspolitik.de/bildungspolitik_der_eu_4.html) Abgerufen am 3.01.2013.
  - Europäische Union (2013b): Europa 2020 im Überblick. [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_de.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_de.htm) Abgerufen am 4.01.2013
  - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung CEDEFOP (2004): Berufsbildung – der Schlüssel zur Zukunft. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/cedefop\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/cedefop_de.pdf) Abgerufen am 5.01.2013
  - Feuser, M. (2005): Lernwege und Lernerfolge dokumentieren. In: GEW-Niedersachsen [http://www.gew-nds.de/E\\_W/juni05/EuW\\_0607\\_12.pdf](http://www.gew-nds.de/E_W/juni05/EuW_0607_12.pdf) Abgerufen am 4.07.2012.
  - Holzäpfel, L; Nückles, M. (2007): E-Learning. Das Lerntagebuch am PC. [http://www.lars-holzaepfel.de/daten/Computergestuetztes\\_Lernen.pdf](http://www.lars-holzaepfel.de/daten/Computergestuetztes_Lernen.pdf) Abgerufen am 4.07.2012.
  - Imhof, M. (2005): Training in der Erwachsenenbildung. [http://www.psychologie.uni-frankfurt.de/abteilungen\\_und\\_bereiche/pp/personen/imhof/E\\_Interessante\\_Links/Portfolio\\_und\\_Lerntagebuch/Anleitung\\_zum\\_Lerntagebuch\\_ohne\\_Strukturvorgabe.html](http://www.psychologie.uni-frankfurt.de/abteilungen_und_bereiche/pp/personen/imhof/E_Interessante_Links/Portfolio_und_Lerntagebuch/Anleitung_zum_Lerntagebuch_ohne_Strukturvorgabe.html) Abgerufen am 4.07.2012.
  - Jenderek, B. (2006): Kurzmanual für Excel-Tool für Reliabilitätstests. <http://www.uni-leipzig.de/~jenderek/tool/Manualreli.pdf> Abgerufen am 12.08.2013.
  - Jenderek, B. (2006): Excel-Tool für Reliabilitätsprüfung. <http://www.kmw.uni-leipzig.de/bereiche/empirie/service/reliabilitaetstool.html> Abgerufen am 12.08.2013.
  - Keller, B; Schulz, S.; Seifert, H. (2012): WSI Diskussionspapier 182: Entwicklungen und Strukturmerkmale der atypisch Beschäftigten in Deutschland. Düsseldorf: Hans-Böckler Stiftung. [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_wsi\\_disp\\_182.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_disp_182.pdf) Abgerufen am 3.01.2013
  - KMK (2000): Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards\\_Lehrerbildung-Bericht\\_der\\_AG.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf) Abgerufen am 28.02.2013.
  - KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) Abgerufen am 29.06.2013.
  - Landesbildungsserver Baden-Württemberg: Vorbereitung und Durchführung der Projektprüfung. [http://www.schule-bw.de/schularten/hauptschule/pruefungen/projpr\\_bsp/vorbereitung-projektprf.html4.html](http://www.schule-bw.de/schularten/hauptschule/pruefungen/projpr_bsp/vorbereitung-projektprf.html4.html) Abgerufen am 30.01.2014.
  - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006): VwV Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg.



[http://www.ak-geb-bawue.de/docs/infos/paedagogischer\\_Tag\\_2006.pdf](http://www.ak-geb-bawue.de/docs/infos/paedagogischer_Tag_2006.pdf) Abgerufen am 28.02.2006.

- Müller-Benedict, V. (2005): Der Einsatz von Maßzahlen der Inter-coder-Reliabilität in der Inhaltsanalyse.  
[http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1259/ssoar-1997-muller-benedict-der\\_einsatz\\_von\\_mazahlen\\_der.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1259/ssoar-1997-muller-benedict-der_einsatz_von_mazahlen_der.pdf?sequence=1) Abgerufen am 12.08.2013.
- Neef, A. (2003): Leben im Schwarm. Ein neues Leitbild transformiert Gesellschaft und Märkte. [http://www.changex.de/Article/article\\_924](http://www.changex.de/Article/article_924) Abgerufen am 10.12.2013.
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, Jg. 47, 78-92.  
[http://www.ph-heidelberg.de/wp/konrad/download/Wissen\\_handeln1.pdf](http://www.ph-heidelberg.de/wp/konrad/download/Wissen_handeln1.pdf) Abgerufen am 19.08.2013.
- Tenorth, H.-E. (2000): Lernorte in der Berufsbiographie. In: KmK (2000): Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe.  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards\\_Lehrerbildung-Bericht\\_der\\_AG.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf) Abgerufen am 28.02.2013.
- Wahl, D.; Schmidt, E.-A. (2008): Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING). <http://www.prof-diethelm-wahl.de/pdf/Artikel%20Schmidt%20&%20Wahl%20Endfassung.pdf> Abgerufen am 12.08.2013.

## Abbildungs-, Tabellen- und Grafikverzeichnis

Abbildung 1:	Sandwich-Struktur nach Wahl	26
Abbildung 2:	Das Kleingruppenprojektmodell nach Traub im Überblick	30
Abbildung 3:	Müller-Lyer-Illusion; nach Kahnemann	133
Abbildung 4:	Merkmale gelingender Lehrerfortbildungen	141
Tabelle 1:	Anforderungs- und Maßnahmenkatalog wirksamer Lehrerfortbildungen	142
Abbildung 5:	Der Ablauf des empirischen Forschungsprozesses	160
Tabelle 2:	Offene versus geschlossene Interviewfragen	177
Tabelle 3:	W-Fragen nach Böhm	192
Abbildung 6:	Ablaufmodell der Qualitativen Analyse nach Mayring & Brunner	207
Tabelle 4:	Analyseformen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring	212
Abbildung 7:	Die Befragungsquote	225
Abbildung 8:	Datenrücklauf aus den Fortbildungslogbüchern	227
Grafik 1:	Auskunftsbereitschaft gesamt	229
Grafik 2:	Persönlich Auskunftsbereitschaft	230
Grafik 3:	Persönliche Auskunftsbereitschaft nach Fortbildungsstrang	231
Tabelle 5:	Verschlüsselung der persönlichen Daten	236
Tabelle 6:	Itemgruppe 2	238
Grafik 4:	Subjektive Bewertung des Fortbildungsinhaltes Projekttheorie und Übung des Kleingruppenprojektmodells nach Traub in Schulnoten	242
Tabelle 7:	Subjektive Bewertung von Fortbildungsabschnitten	242
Tabelle 8:	Vergleich der Antworten aus der Itemgruppe 2 und 4 auf ihre Übereinstimmung	248
Tabelle 9:	Zusammenfassung der Übereinstimmung der Itemgruppe 2 und 4	251
Tabelle 10:	Signale für Modelllernen in den Fortbildungslogbüchern	253
Tabelle 11:	Übersicht über die Einzelfallanalysen zu Stufe 2, Weg 3	256
Grafik 5:	Anzahl der beobachteten Kriterien bei vorgestellten Kleingruppenprojekten	258
Tabelle 12:	Anzahl der beobachteten Kriterien; personenbezogen	260
Tabelle 13:	Itemgruppen zur Beantwortung der Detailfrage 2	265
Tabelle 14-31:	Einzelfallanalysen zur Klärung der Detailfrage 2	270 – 287
Tabelle 32:	Zusammenstellung der Einzelfallanalysen	288
Tabelle 33:	Auswertung der Praxisphase zwei	290
Tabelle 34:	Übersichtstabelle zur Praxisphase zwei	292
Tabelle 35:	Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallanalyse zu Stufe 1, Weg 2	293
Tabelle 36:	Zusammenschau der Analyseergebnisse der Praxisphasen zwei und drei	295
Tabelle 37:	Fragmentierungstendenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer	298
Tabelle 38:	Einzelfallanalysen zur Klärung der Detailfrage 2a	303
Tabelle 39:	Erwartungen an eine SCHILF	329
Tabelle 40:	Zustimmung der beiden Fortbildungsstränge zur Projekttheorie	330
Tabelle 41:	Validierung der Zustimmungswerte	331
Tabelle 42:	Daten aus den Fortbildungslogbüchern	332
Tabelle 43:	Übersichtstabelle zur Praxisphase 2	333
Tabelle 44:	Vorstellung der Itemgruppe 17	334
Tabelle 45:	Ergebnisse aus der Itemgruppe 17 der SCHILF	334
Tabelle 46:	Zusammenfassung der Itemgruppe 17 der SCHILF	336
Tabelle 47:	Ergebnisse der Itemgruppe 17 der Regionalen Lehrerfortbildung	337
Tabelle 48:	Zusammenfassung der Itemgruppe 17 der Regionalen Lehrerfortbildung	338

Grafik 6-10:	Gegenüberstellung der Ergebnisse aus der Itemgruppe 17	339 – 341
Tabelle 49:	Vorstellung der Itemgruppe 18	343
Tabelle 50:	Zusammenfassung der Itemgruppe 18 der SCHILF	346
Tabelle 51:	Zusammenfassung der Itemgruppe 18 der Regionalen Lehrerfortbildung	349

## Erklärung

Ich versichere, dass die vorliegende Dissertationsschrift von mir, Steffen Wagner, selbstständig angefertigt wurde.

Alle wörtlichen und inhaltlichen Entlehnungen aus fremden Schriften und Gedanken habe ich nach bestem Wissen und Gewissen kenntlich gemacht und ausgewiesen.

Außer den bezeichneten Quellen und Texten habe ich keine weiteren Hilfsmittel zur Anfertigung dieser Arbeit verwendet.

Weiter versichere ich, dass diese Dissertationsschrift weder im Ganzen, noch in Teilen, Gegenstand eines Promotionsverfahrens an einer anderen Hochschule war und ist.

Ebenso wenig war und ist diese Schrift, oder der ihr zugrunde liegende Gegenstand, Teil einer anderen akademischen Prüfung an dieser oder einer anderen Hochschule.

Achern, der 25. April 2014

Steffen Wagner

Steffen Wagner  
Acherstraße 30  
77855 Achern  
sw-wagner@web.de

... ich weiß nicht, wo ich es zum ersten Mal las oder wer die Autorin, der Autor der betreffenden Zeilen war ... und letztendlich spielt es auch keine Rolle.

Aber sinngemäß stand dort geschrieben, dass der Mensch sich auf einen Weg begibt, wenn er sich bilde oder bilden wolle, dass ihn der Gegenstand seiner Bildungsbestrebungen verändern und er die Welt sodann mit anderen Gedanken denken würde. Dort stand auch, dass er sich auf diesem Weg selbst verlieren könne, um sich an anderer Stelle neu zu finden.

Heute kann ich nicht mehr sagen, ob diese Zeilen als eine Verheißung, eine Warnung oder nur als nüchterne, sachliche Feststellung an den Rezipienten gerichtet waren ... und auch das spielt letztendlich keine Rolle mehr ... schließlich haben mich beide, die Verheißung und die Warnung auf meinem Weg begleitet.

In den vergangenen Jahren, in denen diese Arbeit entstand, habe ich mich immer wieder verloren, verirrt, mich wieder gefunden, bin getaumelt und gesprungen, habe gelacht und geweint ...

Und immer waren da Menschen, die mich begleiteten, die an mich glaubten, mir Mut und Kraft spendeten, mir Chancen einräumten, meine Ideen anhörten, die mich aber auch bremsten, wenn Innehalten geboten war ...

... und es bei mir aushielten, auch wenn es besonders schwierig wurde.

Danken möchte ich Silke Traub, die mir die große Chance bot, den Traum von der Promotion zu verwirklichen. Sie war und ist es auch, die in mir einen Fortbildungstrainer sah und mir die Verantwortung für eigenständige Fortbildungsmaßnahmen übergab – eine Arbeit, auf die ich sehr stolz bin und die mich erfüllt – danke Silke.

Immer wenn es schwierig wurde, war meine Mutter für mich da. Wie in alten Kindertagen hörte sie zu, tröstete mich oder wusch mir den Kopf, wenn es notwendig wurde. Und wie in den Tagen der Kindheit habe ich es ihr nie gebührend gedankt – ich will es nun nachholen: Danke für all Deine Liebe, Mutti.

Andere erzählten manchmal davon, dass es zum Ende hin mit der Doktorarbeit noch einmal sehr anstrengend werden würde. Das kann doch nicht sein, dachte ich ... das muss doch Spaß machen, wenn alles zum Abschluss kommt ...

Doch es wurde anstrengend!

Ich will mir gar nicht vorstellen, um wie viel anstrengender es ohne die Hilfe von Steffi geworden wäre. Stunde um Stunde, Tag um Tag, Woche für Woche hat sie mir bei der Durchsicht und Endkontrolle dieser Arbeit geholfen. Manchmal hat sie mich in dieser Zeit auch einfach nur ertragen – ich danke Dir, liebe Steffi.

Ich glaube, dass ich mich auf meinem Weg in der Tat verloren und an anderer Stelle wiedergefunden habe. Ich denke schon, dass ich mich verändert habe, die Welt heute anders sehe als noch vor wenigen Jahren.

Den höchsten Preis für meine Entwicklung – wie immer man sie bewerten möchte – hat sicher Petra bezahlt. Ich denke an Dich Petra.

Ein herzliches Dankeschön an dieser Stelle gebührt all den Menschen, die ich nun nicht genannt habe und die immer für mich da waren. Allen voran Kerstin, meiner lieben Schwester – danke für alle „Gute Nacht John-Boy“.

Lanzarote, im April 2014